

NOÇÕES MATEMÁTICAS DE UM GRUPO DE CRIANÇAS DE 3 E 4 ANOS - UM ESTUDO DE CASO

Sofia Silva

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

2019-2020



NOÇÕES MATEMÁTICAS DE UM GRUPO DE CRIANÇAS DE 3 E 4 ANOS - UM ESTUDO DE CASO

Sofia Silva

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar
Orientador: Professor Doutor Tiago Almeida

2019-2020

| | ' ' | | ' ' |

RESUMO

O presente relatório de investigação surge no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Profissional Supervisionada II (PPSII) e visa evidenciar, de forma analítica e reflexiva, aquele que foi o período de estágio realizado entre o dia 7 de outubro de 2019 e 23 de janeiro de 2020. O mesmo decorreu numa organização socioeducativa, em contexto de jardim de infância (JI) e numa sala onde acompanhei crianças com idades compreendidas entre os três e os quatro anos.

Este relatório apresenta-se como um acervo de todo o trabalho de intervenção e de investigação desenvolvido com este grupo, onde é caracterizado todo o contexto socioeducativo e o que o envolve e são dadas a conhecer as intencionalidades pedagógicas que sustentaram a minha ação educativa enquanto educadora estagiária. Incorpora ainda a investigação realizada no contexto que se debruçou sobre a problemática das Noções Matemáticas das Crianças e que teve como principal objetivo *identificar e analisar o reconhecimento e a significação das noções matemáticas das crianças, a partir dos aspetos conceptuais revelados nas suas narrativas orais*.

Em termos metodológicos, este é um estudo de caso de natureza qualitativa em que se recorreu à utilização de diferentes técnicas de recolha de dados tais como a observação direta e sistemática e a entrevista à educadora cooperante e à auxiliar da ação educativa que acompanham o grupo.

A apresentação dos dados serve como evidência e, com o suporte teórico de alguns autores, caracteriza as noções matemáticas do grupo com base nas grandes componentes da matemática apresentadas pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). Os resultados revelam que o grupo apresenta noções matemáticas em todos os subdomínios da matemática com maior número de ocorrências ao nível da Geometria e dos Números e Operações e menor número ao nível da Organização e Tratamento de Dados.

Por fim, a construção da profissionalidade apresenta-se como um espaço reflexivo em que destaco princípios como o da liberdade, da individualidade e da criança como agente ativo e detentora de conhecimentos e potencialidades.

Palavras-chave: Noções Matemáticas; Educação de Infância; Prática Profissional

ABSTRAT

This research report results from the Prática Profissional Supervisionada II (PPSII) course and aims to analytically and reflectively expose the work done during the internship period from October 7th of 2019 to January 23rd of 2020. This internship occurred in a socio-educational organization, in a pre-school context, where I accompanied a group of children aged three to four years old.

The report presents itself as a collection of all the intervention and research work developed with the group, where the whole socio-educational context and everything that it envelops is characterized and where the educational intentions that supported my educational action as an intern educator are presented. It also incorporates the research accomplished in context, which focused on the problematic of Mathematical Concepts of Children, having its main goal *to identify and analyze the acknowledgment and significance of the mathematical concepts of children, from the conceptual details revealed by their oral narratives.*

Regarding methodologies, this is a qualitative case study where different data collection techniques were applied, such as direct and systematic observation and an interview to the cooperating educator and educational assistant that accompany the group.

The presentation of the data serves as evidence and, theoretically supported by some authors, characterizes the mathematical concepts of the group based on the top approaches to mathematics presented by the Curricular Guidelines for Pre-School Education. The results show that the group possesses mathematical concepts in all the subdomains of mathematics, with higher count of occurrences in Geometry and Numbers and Operations, and lower count in Data Organization and Processing.

At last, the construction of professionalism presents itself as a reflective space where I highlight principles such as freedom, individuality and the child as an active agent and detainer of knowledge and potentiality.

Keywords: Mathematical Concepts; Pre-School; Professional Practice

ÍNDICE GERAL

1. Introdução.....	1
2. Caracterização de uma ação educativa contextualizada	4
2.1. Meio e Contexto Socioeducativo	5
2.2. Equipe Educativa	7
2.3. Ambiente Educativo	9
2.4. Grupo de Crianças	15
2.5. Famílias.....	19
3. Análise reflexiva da intervenção em JI	22
3.1. Intencionalidades Pedagógicas	23
3.2. Processo de Intervenção da PPS em JI	29
3.3. Avaliação	36
4. Investigação em JI	42
4.1. Identificação e Fundamentação da Problemática.....	43
4.2. Revisão da Literatura.....	44
4.3. Roteiro metodológico e ético.....	51
4.3.1. Natureza da Investigação	51
4.3.2. Métodos e Técnicas Utilizadas	52
4.3.3. Roteiro Ético	53
4.4. Apresentação e Discussão dos Resultados.....	54
5. Construção da profissionalidade	76
6. Considerações finais.....	80
7. Referências bibliográficas	83
Anexos	93
Anexo A. Notas de Campo.....	94
Anexo B. Entrevista à Equipe Educativa	177
Anexo C. Mapa da Sala de Atividades	194
Anexo D. Portefólio	195
Anexo E. Roteiro Ético	281
Anexo F. Sistema de Categorização	284
Anexo G. Portefólio da Criança	301

Anexo H. Consentimentos.....	328
Anexo I. Projeto “O que é um veículo?”	330

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1.....	69
Gráfico 2.....	74
Gráfico 3.....	78
Gráfico 4.....	82

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1.....	67
---------------	----

LISTA DE ABREVIATURAS

DO	Documento Orientador da Prática Profissional Supervisionada II
JI	Jardim de Infância
MEM	Movimento da Escola Moderna
MTP	Metodologia de Trabalho de Projeto
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PE	Projeto Educativo
PES	Projeto Educativo de Sala
PPSI	Prática Profissional Supervisionada Módulo I
PPS II	Prática Profissional Supervisionada Módulo II
UC	Unidade Curricular
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório surge no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II (PPSII), desenvolvida no decorrer do Mestrado em Educação Pré-Escolar no ano letivo 2019-2020, e tem como objetivo dar a conhecer todo o percurso realizado numa sala de jardim de infância com crianças dos três aos quatro anos de idade.

A Unidade Curricular (UC) da Prática Profissional Supervisionada II apresenta como objetivos “expressar, registar e refletir, de forma sistemática e fundamentada, as ideias, as motivações, as intenções e os processos vividos. . . apresentando evidências da participação das crianças, das famílias, da equipa e da comunidade.” (Documento orientador da UC (DO)).

Para além de evidenciar a intervenção educativa, o relatório evidencia, também, “a consolidação de saberes, competências e atitudes de intervenção educativa e pedagógicas adequadas” (DO) e apresenta a investigação realizada em torno das noções matemáticas apresentadas pelas crianças.

A experiência que vivi em contexto de creche já permitiu o aperfeiçoamento das minhas capacidades investigativas, alargar o meu conhecimento ao nível das interações entre bebés e as formas que utilizam para comunicar e desenvolver um trabalho de equipa extraordinário, sendo um contexto muito desenvolvido a este nível.

O contexto de jardim de infância, por outro lado, permitiu-me desenvolver as minhas capacidades de gestão de um grupo com um maior número de crianças, desenvolver a minha capacidade de resiliência e aprofundar uma problemática completamente distinta da PPSI.

A problemática investigada no âmbito da PPSII emergiu da observação de diversos momentos de interação entre crianças onde as mesmas utilizavam expressões matemáticas que me despertaram o interesse e sobre as quais procurei, intencionalmente, analisar e compreender: o grupo de crianças apresenta que tipos de noções matemáticas e em que domínios desta área? Será que as expressões matemáticas que utilizam são contextualizadas? Neste sentido, defini a seguinte questão de investigação: “Quais as noções matemáticas possíveis de observar num grupo de crianças de 3 e 4 anos, numa sala de jardim de infância?” com o objetivo de caracterizá-las tendo como base as grandes componentes da Matemática definidas pelas OCEPE.

A resolução de problemas constitui uma situação de aprendizagem para a vida que percorre todas as áreas e domínios, leva a criança a refletir no como e porquê, promovendo assim o seu desenvolvimento ao nível do raciocínio e do espírito crítico, e obriga-a a estabelecer relações e a expressá-las desenvolvendo as suas capacidades de comunicação. A Matemática assume, então, atualmente, um papel de extrema importância no processo de desenvolvimento integral das crianças, sendo fundamental na formação global da criança (Migueis & Azevedo, 2007; Moreira & Oliveira, 2003).

Tendo em conta a especificidade do tema, a investigação que realizei segue o método de estudo de caso em que utilizei como técnicas de recolha de dados a observação direta das interações que remetiam para as grandes abordagens definidas para a matemática pelas OCEPE, em que realizei registos escritos diários (notas de campo; cf. Anexo A) e recorri a uma entrevista semiestruturada realizada à educadora e à auxiliar da sala (cf. Anexo B), para além da fundamentação teórica envolvida.

Estruturalmente e de forma a retratar o processo e experiências vivenciadas, o relatório encontra-se dividido em cinco tópicos: (i) caracterização reflexiva do contexto socioeducativo, onde é apresentado o meio onde está inserido o contexto socioeducativo, a história da organização, a sua dimensão organizacional e jurídica, as caracterizações da equipa educativa, do ambiente educativo, do grupo de crianças e das suas famílias; (ii) análise reflexiva do processo de intervenção, em que são apresentadas as intenções que foram definidas para a ação bem como a avaliação da sua concretização; (iii) investigação em jardim de infância, que inclui a apresentação e fundamentação da problemática emergente, a revisão da literatura sobre a mesma, o roteiro metodológico e ético e a apresentação e discussão dos resultados; (iv) processo de construção da profissionalidade docente como educador/a de infância em contexto em que é apresentada uma reflexão sobre o percurso na construção do meu ser enquanto educadora de infância, os meus sentimentos no fim desta etapa de formação e os princípios que se foram edificando; (v) considerações finais.

Respeitando a identidade dos participantes da investigação, todos os intervenientes serão identificados através de iniciais.

2. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA

| ' ' | | ' ' |

2.1. Meio e Contexto Socioeducativo

O meio onde se insere a organização educativa caracteriza-se por ser uma zona com uma forte estrutura urbanística e populacional. Com uma boa acessibilidade tanto por transportes públicos ou próprios, a organização educativa situa-se na freguesia de Alvalade e a sua oferta educativa é atualmente composta pelas valências de Berçário, Creche, Jardim de Infância e 1º Ciclo do Ensino Básico.

Nas redondezas existem um parque infantil e um posto de correios onde as crianças se deslocam com frequência. A poucos minutos de autocarro existem museus e outros estabelecimentos de teor cultural onde as crianças contactam com vários tipos de arte.

Com data de inauguração a 1 de julho de 1967, este estabelecimento foi criado por uma empresa de produtos alimentares que, em 1974, deu lugar à empresa que agora dirige a organização (PE, 2019). Esta organização, de carácter particular e cooperativo com fins lucrativos, é constituída, em termos físicos, num edifício-morada, que se divide em dois edifícios organizados em três pisos e que ocupa uma área total de 501m².

O edifício principal contém a única entrada para o colégio e é onde se encontram as salas das valências de berçário (uma sala) e creche (quatro salas). No edifício anexo é possível encontrar as salas de jardim de infância (três salas) e as de 1º Ciclo (duas salas contíguas). Relativamente ao espaço exterior, este é constituído por dois recreios, ambos com parte coberta e descoberta: um destinado às crianças de creche, e outro destinado às crianças de jardim de infância e 1º Ciclo, que o frequentam em horários diferentes.

Desde 2006 que o contexto socioeducativo se rege, única e exclusivamente, pela pedagogia do Movimento Escola Moderna (MEM) – um modelo assumido como uma Frente Democrática de Ação Pedagógica – tendo como lema “*Sou criança, tenho direitos e voz*”. Neste sentido, a organização valoriza a participação das crianças no processo ensino-aprendizagem, vendo-a como um indivíduo com direito a ser ouvido, a exprimir a sua opinião e a ser tido em consideração nas decisões relativas ao processo educativo, assentando no princípio “aprender a democracia pela prática da participação” (PE).

Adicionalmente, são também objetivos da organização:

- Valorizar e incentivar o espírito livre e criativo de cada criança;
- Compreender e aceitar o ritmo de cada criança;

- Promover o espírito crítico das crianças, tornando-as agentes da mudança do espaço e “conteúdo” educativo;
- Incentivar a curiosidade e o desejo de aprender.” (PE)

Para tal, é indispensável que se permita a liberdade de expressão das crianças para que com ela se encontrem e aproveitem diversos pontos de partida que vão surgindo para futuros projetos que integrem as várias áreas do saber.

As famílias e a comunidade têm também um papel fundamental dentro deste modelo. Pede-se, de ambas, envolvimento e participação para que a instituição possa desempenhar a sua função de mediadora (Niza, 2012).

Segundo Costa (2010), da mediação surge a oportunidade de os mediados e mediadores desenvolverem competências: “sociais/relacionais; capacidades e atitudes comunicacionais; capacidades e atitudes emocionais; atitudes de cooperação e negociação e ainda capacidade de autodeterminação e autonomia” (p.5). Desta forma, é valorizado o ensino mútuo e cooperativo como estratégia para as aprendizagens.

Durante a reunião, entra a educadora de outra sala com algumas crianças com um convite para desenvolver um projeto artístico em conjunto.

- Quem nos quer ajudar? (educadora da outra sala)

As crianças demonstram-se entusiasmadas em participar e a educadora regista os nomes dos interessados. (Nota de campo nº17 - registo diário nº1)

Dada a importância atribuída às famílias, existe uma filosofia de porta aberta que consiste na “possibilidade de os pais, irmãos ou avós de forma organizada, terem espaço e tempo para acompanharem o dia a dia do nosso trabalho” (Mavioso, 2013, citado por Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015).

Em relação à dimensão processual, apesar da organização educativa se organizar tendo em conta as mesmas regras e princípios, cada equipa educativa de sala tem a liberdade de tomar decisões que dizem respeito apenas ao seu grupo de crianças.

Relativamente às questões micropolíticas, desenvolvidas no plano informal, existem relações e interações entre as pessoas que constituem a organização em diversos momentos. É importante referir que todas as pessoas que trabalham na organização

passam as horas de almoço juntas, partilhando momentos pessoais, bem como dúvidas e situações que creem ser importantes, numa perspetiva de entreajuda e cooperação.

A organização apresenta, portanto, um PE elaborado com base nos princípios e pressupostos educativos do modelo pedagógico do MEM, que passam principalmente pelas seguintes palavras de ordem: Cooperação, Democracia, Liberdade e Participação.

A estrutura da organização é caracterizada como mecanicista uma vez que “ênfatisa a comunicação e o controle vertical, baseado na hierarquia. . . em que a tomada de decisão é centralizada” (Pompermayer, C., 2001, p. 4). Neste sentido, a organização e a gestão são realizadas pela diretora administrativa, o membro hierarquicamente superior que gere os que estão numa posição inferior. As coordenadoras de ambas as valências são educadoras de infância ou professoras na organização, tendo cada uma delas um grupo de crianças ao seu encargo.

A organização funciona entre as 07h30 e as 19h30 sendo que horário de acolhimento é habitualmente assegurado por educadoras e auxiliares por volta das 9h, horário do começo das atividades letivas.

2.2. Equipa Educativa

A equipa de sala de jardim de infância onde realizei a PPSII é composta por duas profissionais: a auxiliar da ação educativa P. e a educadora S. A educadora S. tem experiência de quase 11 anos enquanto educadora e já se encontra a exercer esta profissão nesta organização há 4 anos, apresentando, assim, elos de ligação fortes com o grupo e toda a organização.

“Durante a reunião, uma das crianças entra com a sua mãe e tem dificuldade em separar-se da mesma, começando a chorar. Só se acalmou quando ficou, durante a reunião, ao colo da educadora.” (Nota de campo nº7 - registo diário nº1)

A auxiliar P. exerce funções na organização há 10 anos e já teria tido a oportunidade de conhecer as crianças quando ainda estavam na creche. Acompanha o grupo desde setembro e já apresenta também uma forte ligação com as crianças da sala, conhecendo bem as suas características.

Tendo em conta que todos os membros da organização trabalham de forma bastante cooperativa, todos conhecem todas as crianças.

Para além dos elementos que estão permanentemente junto das crianças na sala, existe ainda um professor - o professor B. – formado em motricidade infantil e que, dois dias por semana, proporciona ao grupo sessões de expressão motora; e a professora M. que desenvolve, uma vez por semana, uma sessão de música com o grupo. Estes profissionais estão em constante contacto com a educadora da sala trocando informações, dúvidas e ideias acerca do grupo.

Desde o primeiro dia que pude observar momentos de grande cooperação e trabalho de equipa em que os elementos caminham todos na mesma direção e com o mesmo propósito: o bem-estar da criança. A dinâmica dentro da sala é muito fluida e organizada e a comunicação é muito fortalecida. Todos os membros conhecem a rotina e as tarefas a realizar durante o dia e, num espírito de equipa, vão cobrindo todas as necessidades das crianças.

“...a educadora (que não esteve presente na sexta) vai buscá-la [folha do quer contar mostrar ou escrever) e diz: “é verdade, na sexta, a Sofia e a P. (auxiliar) fizeram esta folha convosco. Lembram-se para que serve?” (Nota de campo nº7 - registo diário nº1)

Para Boavida e Ponte (2002) o trabalho colaborativo é um recurso valioso. Os elementos que formam o grupo reúnem energias, em torno de um objetivo comum, o que leva a uma maior eficácia para o concretizar, favorecendo a ação, intervenção e a determinação em ultrapassar os obstáculos. Além disso, por serem pessoas diferentes com experiências dissemelhantes, são também apresentados pontos de vista distintos, que permitem maiores recursos, mudanças e inovações levando a um maior sucesso na realização do trabalho que se pretende concretizar.

O trabalho em equipa também proporciona um melhor ambiente dentro da sala, que interfere no bem-estar das crianças e na sua predisposição para aprender. Assim, todo este processo permite um maior desenvolvimento profissional por parte dos docentes, conduzindo à melhoria das práticas pedagógicas e de todo o processo educativo.

Os momentos de trabalho de equipa podem ser observados durante todo o dia dentro da sala, mas também fora dela em que os membros partilham informalmente ideias, preocupações, dúvidas e outros aspetos da prática pedagógica e também se estende a momentos de dinamização de atividades entre salas.

“É interessante observar que as crianças estão sentadas de forma algo intercalada (elementos de uma sala e de outra) e que interagem entre si, mesmo não partilhando a mesma sala.” (Nota de campo nº44 - registo diário nº4 – Durante um jogo social)

Todas estas observações e perceções acerca do trabalho de equipa demonstrado pelos membros da organização fizeram com que me quisesse incluir nesta dinâmica e ir ao encontro deste princípio, algo que será explicitado no capítulo das intencionalidades pedagógicas que delinee para a minha ação.

2.3. Ambiente Educativo

A organização e o material do espaço constituem uma abordagem educativa significativa, uma vez que “um ambiente bem pensado e centrado na criança promove o desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações [sic] sociais” (Post & Hohmann, 2011, p. 101). Torna-se, por isso, importante caracterizá-lo e avaliá-lo.

A organização da sala (cf. Anexo C) é feita por várias áreas munidas de materiais vinculados a cada uma delas - biblioteca; laboratório das ciências e da matemática; oficina da escrita; atelier de expressão plástica; área da dramatização; área dos jogos de mesa; área das construções; área do tapete; e uma área polivalente e fisicamente central utilizada para reuniões de grupo ou apoio a projetos diversos (Folque, 2014).

Ao entrar na sala é possível observar um espaço amplo onde as áreas (todas elas equipadas com imensos materiais) estão distribuídas em redor, com uma área polivalente no centro. Sabendo que os materiais pedagógicos criam “oportunidades, [são] responsivos às diferenças, às motivações, aos ritmos [...] à pluralidade de experiências que se deseja que a criança possa viver” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 17), torna-se

indispensável que sejam pensados de forma rigorosa e que sejam discutidos e escolhidos em conjunto com as crianças da sala.

Relativamente às áreas da sala e aos materiais presentes em cada uma delas, o **laboratório das ciências e da matemática (a)** inclui materiais de exploração como: lupas; elementos da natureza (conchas, paus, bolotas, folhas, caixa de areia, pedras...) trazidos pelas crianças; insetos de plástico (escaravelhos, aranhas,...); régua; jogos de associação que apelam ao sentido de número e quantidade; numérico; barras de contagem; figuras geométricas; e materiais para a formação de conjuntos e categorização.

A **área da biblioteca (b)** fica perto da área do tapete, onde as crianças se podem sentar ou deitar a ver um livro no conforto de algumas almofadas.

A **oficina da escrita (c)** permite que as crianças se apropriem do código escrito e conta com um computador, uma impressora, diferentes suportes de escrita (agendas, blocos de notas, cadernos...), canetas, lápis e material de desgaste.

Na **área da dramatização (d)** é possível encontrar uma mercearia com diferentes frutas e legumes de plástico, cozinha (frigorífico, fogão, armário de cozinha), malas, bonecos, roupas diversas, tábua de engomar – tudo o que permite às crianças brincar ao faz de conta, reproduzindo acontecimentos do seu dia a dia ou imaginativos.

Área dos jogos de mesa (e) - existem puzzles com vários graus de dificuldade, enfiamentos, dominós, jogos de memória ou lotos.

Os materiais **da área das construções/jogos de chão (f)** estão guardados num móvel que se encontra ao nível das crianças, em gavetas devidamente identificadas. Dentro das gavetas encontram-se jogos de encaixe, de ímanes, carros, comboios e carris de madeira e animais.

Por último, existe a **área da expressão plástica (g)** onde se podem encontrar lápis, canetas, folhas, tesouras, colas, uma caixa de giz e plasticinas com vários utensílios. Para além disso, há também muito material de pintura como cavalete, tintas e aguarelas. É nesta área que as crianças se dedicam ao desenho, à pintura, à modelagem e ao recorte e colagem.

No centro da sala existem quatro mesas que são dispostas consoante a necessidade e as atividades a desenvolver, sendo esta a **área polivalente (h)** onde se realizam as

reuniões da manhã e planeamento, e as crianças desenham, desenvolvem projetos e outras atividades autónomas ou conjuntas.

Importa referir que as áreas da sala foram construídas em colaboração com todo o grupo (PE, 2019) e foram dispostas e identificadas de forma a promover a autonomia das crianças e de modo a que melhor lhes permita a gestão das suas escolhas. Assim, as crianças conhecem muito bem o espaço da sala e os seus materiais, vão buscá-los, manipulam-nos de forma autónoma e arrumam-no de forma bastante independente.

As paredes da sala estão revestidas de produtos realizados pelas crianças, organizados por placares de exposição dedicados às várias áreas. Lino (2013) afirma que “as paredes servem de espaço temporário ou permanente de exposição da documentação que as crianças e os professores produzem no âmbito das experiências e projetos que realizam” (p.123). Também é nas paredes que podemos encontrar os instrumentos de pilotagem (*Mapa de Tarefas, Mapa de Presenças, Quero contar, mostrar ou escrever, Agenda Semanal, Diário de Sala, Mapa de Aniversários, Mapa de Comunicações, Mapa do Tempo, Mapa das Partilhas, Lista dos Projetos, Planos do Dia*) que apoiam “a planificação, gestão e avaliação da atividade educativa participada” (Niza, 2013, p.151) e que guiam e documentam a rotina diária do grupo.

Centrando-me agora na **organização do tempo**, as crianças têm uma rotina base de grupo que já são capazes de seguir e que é adaptada consoante a necessidade. “Um horário diário consistente oferece às crianças um sentido de continuidade e de controlo” (Figueiredo, 2005, p.6) sendo, por isso, atribuída uma importância tão significativa à rotina. A rotina e os horários são regulados também pelos instrumentos de pilotagem supramencionados que “são referências importantes para o trabalho com as crianças e também para o ambiente social e intelectual da sala [proporcionando] um sentido de tempo e de continuidade” (Figueiredo, 2005, p.72).

O dia começa alguns minutos antes das 9h com o **acolhimento**. As crianças são recebidas pelas auxiliares no recreio ou pela educadora já dentro da sala. Algumas são deixadas mais cedo; outras entram na sala durante a **reunião da manhã** que dá início por volta das 9h, com as crianças todas sentadas em cadeiras em volta de uma grande mesa.

É neste momento do dia que as crianças contam as suas novidades, partilham brinquedos que trouxeram e que se organiza o dia através dos instrumentos de pilotagem,

assumindo a educadora o papel de mediadora. O plano do dia é elaborado em conjunto com as crianças, que têm palavra e poder de decisão no que respeita aos momentos que se vão realizar durante o dia e com base no que a agenda semanal prevê para cada dia da semana. As propostas podem ser feitas por qualquer elemento do grupo (crianças, auxiliar, educadora), tendo em consideração interesses e/ou necessidades que a equipa de sala ou as famílias identifiquem.

O A. vai dando a palavra a cada um dos colegas que vão apresentando ao grupo algumas novidades (o que fizeram no dia anterior quando os vieram buscar, alguns brinquedos que trouxeram para partilhar, experiências. . .) (Nota de campo nº3 - registo diário nº1)

Após a reunião da manhã, as crianças têm, por norma, entre as 9h45 e as 10h45, um momento dedicado à **brincadeira nas diversas áreas** e/ou **atividades ou projetos** em que estejam envolvidas. Os projetos de investigação que decorrem na sala servem para dar resposta a uma determinada questão ou tema colocado pelas crianças. Como é natural, as crianças têm curiosidades e interesses diferentes, por isso, nem todas participam nos projetos que surgem. Neste sentido, os projetos são realizados em pequenos grupos, permitindo que as crianças se envolvam nas suas próprias aprendizagens. Enquanto umas crianças se juntam para desenvolver um projeto, outras brincam nas áreas e algumas realizam outro tipo de atividades.

Estão 4 crianças sentadas numa mesa a ser acompanhadas pela educadora na elaboração dos seus portefólios. Noutra mesa, encontram-se outras 4 crianças com a auxiliar a realizar outra tarefa. A educadora pede-me que fique a apoiar as crianças no projeto das alturas. (Nota de campo nº9 - registo diário nº1)

Esta multiplicidade e simultaneidade de projetos/atividades, tão característica do MEM, oferece a oportunidade às crianças de escolher e realizar atividades do seu interesse, o que faz com que construam aprendizagens mais significativas.

Das 10h45 às 11h existe o **tempo de comunicações**, momento em que as crianças partilham, com todo o grupo, qualquer produto que tenham elaborado. As crianças com interesse em partilhar inscrevem-se no *mapa de comunicações* e apresentam o que

fizeram, explicando o processo pelo qual passaram. No final, o grupo tem a oportunidade de comentar ou colocar questões acerca do que foi apresentado.

A M.E levanta-se e começa a descrever o desenho que elaborou:

- Eu desenhei-me a mim. (...) “os olhos, o nariz, a boca, a cabeça, o corpo, as mãos e os pés” e [diz] que depois recortou o desenho à volta. (...)

A M.E diz, olhando para os colegas: “perguntas ou comentários?”.

Uma criança coloca o dedo no ar e a M.E dá-lhe a palavra: “podes falar”. (Nota de campo n°3 - registo diário n°2)

Terminado o tempo de comunicações, as crianças vão brincar para o **recreio** até à hora de almoço. Lá interagem entre si, correm, brincam ao faz de conta, deslizam no escorrega, jogam à bola e brincam com os materiais fazendo grandes construções.

Por volta das 11h30 inicia-se a rotina do **almoço**. Primeiramente, as crianças lavam as mãos e, depois, dirigem-se ao refeitório e sentam-se, não havendo lugares definidos. Na hora da alimentação é promovida a autonomia das crianças, que são incentivadas a comer sozinhas. Reproduzem-se algumas músicas, as crianças conversam entre si e, conforme vão terminando a refeição, vão para o recreio brincar até à **hora da sesta** – às 13h.

As crianças do jardim de infância dormem todas juntas numa sala em camas individuais e adormecem ao som de músicas calmas ou com o conto de uma história. Por volta das 15h vão acordando e descendo para o recreio ou para as salas para se iniciar o **trabalho curricular participado** que é dinamizado de forma a ir ao encontro do que é proposto na agenda semanal.

Segunda-feira é dia de **trabalho de texto** e, por isso, é dinamizada uma atividade centrada no desenvolvimento da linguagem escrita.

São capazes de identificar. . . quando a letra faz parte do seu nome. Se uma mesma letra estiver escrita de forma ligeiramente diferente, já não a identificam como sendo a mesma (...) conversam entre si discutindo as letras. (Nota de campo n°45 – registo diário n°2)

Terça-feira é dedicada à **dinamização de histórias**. Este momento pode ser dinamizado pelas próprias crianças com o apoio do adulto ou pela equipa de sala.

“A educadora começa a ler a história. Quando menciona as personagens que aparecem na história, as crianças levantam o fantoche respetivo, com a ajuda da auxiliar.

As crianças que estão a assistir apresentam um comportamento adequado e ficam atentas. Em momentos de diversão, riem-se. (...)

- “Eu gostei muito do vosso teatro, acho que estava muito giro e que merece uma salva de palmas”. Toda a gente na sala bate palmas.” (Nota de campo nº7 - registo diário nº2)

Quarta-feira é dia de **matemática/ciências** pelo que é desenvolvida uma atividade ligada a uma destas áreas, seja um jogo de contagem ou uma experiência.

- Então diz lá aos amigos.... Quantos anos é que tu tens? (levanta três dedos)

- Isso são quantos?

- Três...

- Boa, três anos! Então vais fazer um pauzinho onde? (aponta para a linha do número três) (Nota de campo nº43 - registo diário nº1)

Quinta-feira é dia de **jogos sociais** e, normalmente, as crianças escolhem ou a equipa de sala propõe um jogo coletivo que promova a interação entre as crianças.

Distribuídas as cartas, a auxiliar P. conta até 3 e todos viramos as cartas. A S. é quem fica com o gato preto. (...) A auxiliar P. . . começa a cantar: “Gato preto calhou, os bigodes pintou!”. (Nota de campo nº5 - registo diário nº1)

Por fim, a **sexta-feira** é dedicada à reflexão semanal. É feita a **reunião de conselho** em que é discutido e avaliado o que foi realizado durante a semana, são resolvidos conflitos que tenham sido expostos no diário de sala, partilha-se o que se gostou mais e menos fazer e sugerem-se atividades a realizar no futuro.

Às 16h15 é hora do **lanche** que, tal como o almoço, é tomado no refeitório. Algumas crianças comem o lanche fornecido pela escola enquanto que outros trazem o

lanche de casa, tal como ao almoço. Após o lanche as crianças vão para o recreio até que as famílias cheguem.

Através desta análise fui capaz de identificar muitas potencialidades como o facto de o espaço da sala ser amplo, estar organizado por áreas que estão devidamente recheadas de materiais importantes para o desenvolvimento e aquisição de competências ligadas às diversas áreas do saber; o facto de existir uma rotina adequada às necessidades das crianças, que não é estanque mas sim flexível; e que tanto o espaço como o tempo são organizados em conjunto com as crianças, de forma a promover um ambiente educativo estruturado e seguro.

Poucas fragilidades foram detetadas tendo apenas sentido, ao longo do período de estágio, que algumas das atividades extracurriculares se sobrepõem, algumas vezes, a alguns momentos importantes da rotina e que as crianças que estão inscritas acabam por perder esses momentos. Para além disto, também me apercebi que a área da casa contém muitos materiais, muitos deles de tamanho reduzido, que as crianças apresentam muita dificuldade em arrumar. Este aspeto faz com que, muitas vezes, a área fique desorganizada e as crianças percam muito tempo a arrumá-la, precisando do apoio do adulto. Estas fragilidades foram, no entanto, discutidas com a educadora, para que houvesse oportunidade de reflexão e ajuste.

2.4. Grupo de Crianças

Ao descrever e caracterizar um grupo de crianças é essencial que nos debruçemos sobre várias dimensões de forma a que a caracterização seja sustentada por um conjunto de dados robusto e, conseqüentemente, mais preciso. Para além disto é importante ter em conta a individualidade de cada criança, embora exista um conjunto de características que podem, de modo geral, caracterizar o grupo.

Para caracterizar o grupo de crianças e identificar oportunidades de ação que servem de alicerce às intenções pedagógicas procurei analisá-lo quanto à idade e género, às suas necessidades e interesses, capacidades comunicativas, linguísticas, motoras e cognitivas, à interação entre pares e criança-adulto, mas também ao nível da sua autonomia, a nível emocional e relativamente ao seu envolvimento no espaço educativo.

A prática profissional supervisionada decorreu numa sala de Jardim de Infância com crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos. Quantitativamente, no início da minha prática, eram vinte e quatro as crianças que faziam parte do grupo - doze meninos e doze meninas. No entanto, estes dados estatísticos alteraram-se: um dos meninos que fazia parte do grupo, mudou de organização educativa durante este período.

A maioria das crianças pertencentes ao grupo já frequentava o colégio, dividida por duas salas. Ou seja, as crianças já se conheciam, o que fez com que já estivessem habituadas a conviver entre si, e que permitiu “uma adaptação tranquila e gradual” (Projeto Educativo de Sala (PES), 2019).

Desde cedo que as diferentes **características** das crianças da sala, puderam ser observadas através dos seus comportamentos: algumas começaram a comunicar comigo logo no primeiro dia, enquanto que outras levaram mais tempo a sorrir, a interagir comigo e a procurar-me quando necessitavam de apoio. Um demonstraram mais necessidade de colo e carinho e outras nem tanto. Algumas crianças demonstravam mais à vontade a falar em frente ao grande grupo, enquanto que outras se mostravam mais tímidas falando baixo (não se percebendo, por vezes, o que diziam) ou olhando para o chão.

As diferenças entre as crianças estendem-se a diversos outros níveis, desde a complexidade do seu **discurso** (algumas crianças criavam frases e usavam vocabulário mais complexo que outras, sendo que a maioria era capaz de expressar as suas ideias de forma perceptível), ...

Uma criança coloca o dedo no ar e a M.E dá-lhe a palavra: “podes falar”.

A criança começa a murmurar algumas palavras...

- O quê? - pergunta a M.E - “não percebi nada. Fala mais alto.” - rematou. (Nota de campo nº 3 - registo diário nº2)

... às suas **habilidades motoras** (algumas eram capazes de saltar ao pé coxinho e outras a pés juntos, sendo que o equilíbrio foi o que identifiquei como maior fragilidade),

...

Consigo observar que algumas crianças já saltam com facilidade a pés juntos no trampolim enquanto que outras demonstram mais descoordenação motora. (Nota de campo n°2 - registo diário n°1)

... ao **nível emocional** (em que algumas apresentavam mais empatia e facilidade em colocar-se no lugar do outro, outras sofriam mais por ansiedade de separação, umas tinham mais facilidade em partilhar e outras mais facilidade em autorregular-se do ponto de vista emocional), ...

Durante a reunião, uma das crianças entra com a sua mãe e tem dificuldade em separar-se da mesma, começando a chorar. (Nota de campo n°7 - registo diário n°1)

... e a nível **cognitivo** (fosse para compreender algum conceito ou a forma como algo se processa).

- Dentro da luz branca estão todas as cores. Quando passa pela água, vemos as cores. (Nota de campo n°19 - registo diário n°3 – experiência do arco íris)

De um modo geral, e focando-me no envolvimento das crianças no espaço educativo, posso afirmar que este é um grupo muito **curioso** acerca do que o rodeia, surgindo muitas questões acerca de vários assuntos no dia a dia e muito **participativo**, envolvendo-se naquilo a que se compromete e explorando o espaço e os materiais de forma ativa.

Estando as crianças habituadas a trabalhar com a MTP, estão, constantemente, a surgir temas que lhes despertam o interesse para a realização de futuros projetos.

- Sofia, podes-me ajudar? Queria fazer um espetáculo, mas não sei o que é que é preciso...

- Claro que ajudo.... Então que espetáculo é que queres fazer?

- Um espetáculo de fantoches...

- Então, se queres fazer um espetáculo de fantoches, vais precisar do quê?...

- De fantoches! (Nota de campo n°9 - registo diário n°4)

É um grupo muito **ativo e enérgico**, mas que é capaz, na maioria das vezes, de fazer o retorno à calma em poucos minutos e que apresenta períodos de concentração bastante longos. É muito **interessado** em desenvolver pequenos projetos, as crianças sabem tomar a iniciativa, tomam decisões e demonstram ter algum sentido crítico, ainda que, por vezes, baseado em argumentos falaciosos.

Para além disto, **as crianças interagem imenso entre si**, apesar de se formarem, quase sempre, os mesmos grupos de brincadeira, aspeto que tentei contrariar e que acabou por se tornar uma intencionalidade educativa. Demonstram empatia e cumplicidade na forma como interagem e resolvem os conflitos, apesar de, por vezes, apresentarem dificuldade em colocar-se no lugar do outro, necessitando do apoio do adulto.

Relativamente à **interação entre crianças e adultos**, posso afirmar que as crianças veem, claramente, tanto a educadora como a auxiliar da sala, como figuras de referência e que as procuram para pedir permissões, para serem consoladas ou para pedir ajuda e conselho na resolução de problemas e conflitos.

Uma criança vem ao encontro da auxiliar P. que se encontrava perto de mim. Veio dizer-lhe que um dos amigos não lhe emprestava o brinquedo e que a empurrou. (Nota de campo n.º 2 - registo diário n.º 2)

O **brincar** esteve muito presente. Pude observar e participar em vários momentos de brincadeira, tanto no espaço da sala como no recreio, em que as crianças criavam situações de faz de conta, liam e viam livros autonomamente e em conjunto, faziam construções e jogos coletivos.

Três meninas encontram-se deitadas no chão do recreio, sobre um colchão existente no espaço. Duas delas estão de barriga para baixo. . . . Outra, está a colocar uma peça. . . , fingindo que lhes dá uma vacina. (Nota de campo n.º 13 - registo diário n.º 2)

A área que identifiquei como de maior interesse foi a área dos jogos de chão, das construções e do faz de conta. Demonstram também interesse em “ler” e ouvir histórias, permanecendo, salvo alguns casos, vários minutos concentradas nestes momentos.

O grupo apresenta bastante **autonomia** ainda que necessite do adulto para dar resposta a algumas necessidades físicas e psicológicas e na resolução de conflitos. Apesar disso e devido principalmente ao facto de a autonomia ser muito promovida dentro da sala, as crianças já são capazes de realizar pequenas tarefas autonomamente (pôr a mesa, marcar o tempo, resolver pequenos conflitos conversando com os pares) e a maioria já é autónoma na higiene com a supervisão e apoio do adulto. No que diz respeito à alimentação, são poucas as crianças que necessitam de apoio nas refeições necessitando apenas de incentivo para que sejam adotados comportamentos adequados a este contexto.

Todos os dados referidos até então relativamente ao grupo permitiram-me identificar muitas potencialidades e algumas oportunidades, isto é, dimensões a trabalhar.

O facto de o grupo apresentar potencialidades como a autonomia elevada, a familiaridade com a MTP, um nível muito elevado de interesse em aprender e a relação tranquila entre crianças, que me permitiram desenvolver momentos em grupo, de cooperação, promover aprendizagens tendo por base os seus interesses e dando-lhes voz durante o processo, bem como acompanhá-las nas suas explorações fazendo-as questionar-se e obter respostas.

Tudo isto só foi possível pela excelente relação que desenvolvi com o grupo de crianças, algo que também me permitiu identificar oportunidades de evolução, posteriormente transformadas em intencionalidades pedagógicas, uma vez que as crianças apresentam ainda algumas dificuldades em colocar-se no lugar do outro, necessitam de trabalhar a cooperação, a entajuda e a autorregulação, de desenvolver a expressão e comunicação essencialmente ao nível da capacidade discursiva e linguística e a autonomia, principalmente ao nível emocional e da resolução de conflitos.

2.5. Famílias

Sendo o modelo pedagógico da organização educativa o MEM, a mesma atribui muita importância ao envolvimento dos pais e famílias na vida dos filhos, convidando-as a dirigir-se à organização para dinamizar atividades e para outros eventos (lanches, festas, cerimónias, festividades...). Este aspeto é muito apreciado pelas crianças que se demonstram entusiasmadas quando as famílias se dirigem ao jardim de infância.

Quando. . . lhes peço para olharem para a nossa agenda semanal, a primeira coisa que dizem é que é dia de lanche de Natal, mostrando-se muito entusiasmadas com o evento e a vinda das suas famílias. (Nota de campo nº36 - registo diário nº2)

Sendo um dos principais agentes na educação da criança, a família deverá ter um papel ativo na sua vida e, para isso, é importante a sua constante presença. Formosinho & Costa (2011) reforçam que a cumplicidade escola-família “permite um cruzamento de olhares. . . sobre as marcas dos actos educativos que se foram organizando [sic], das situações educativas que se foram vivendo” (p.36), ou seja, é a partir desta colaboração que a família testemunha a evolução e desenvolvimento das crianças.

Para as crianças que apresentam mais dificuldades em afastar-se dos cuidadores, a participação da família pode ser uma forma menos dolorosa para que se libertem e explorem com mais confiança o espaço e os materiais. Já para as crianças com menos dificuldades, esta é uma forma não só de mostrar às famílias o que é feito, mas também dar-lhes oportunidade de participar.

O pai da R. entra na sala e as crianças, que estão sentadas, agitam-se e começam a gritar: “Pizza! Pizza! Pizza! Pizza!” (Nota de campo nº36 - registo diário nº2)

Desta forma, as famílias contribuem para um melhor ambiente exploratório e de aprendizagem, na medida em que não são vistas como mero recetor de informação, mas que também proporcionam a possibilidade que as crianças se sintam confortáveis, integradas e motivadas.

Relativamente à constituição das famílias, a maioria das crianças do grupo provém de um ambiente familiar nuclear em que vivem com os pais e os irmãos. Apenas duas fazem parte de outro tipo de dinâmica familiar (monoparental e reconstruída).

O nível socioeconómico das famílias, é considerado pelo PES médio, médio-alto ou alto sendo que todos os pais concluíram o ensino superior e alguns têm doutoramento. As “famílias têm-se revelado participativas e preocupadas com a educação da criança, a sua aprendizagem e evolução” (PES, 2019), estão presentes no dia a dia das crianças e programam atividades culturais ao fim de semana.

A relação da educadora com a família transpareceu ser muito positiva e aberta sendo notável a relação próxima que se foi construindo, pela forma como as famílias e a educadora conversavam entre si, tratando-se sempre pelo nome próprio, com respeito e com abertura para entrar dentro da sala, conversar e rir.

Tive a oportunidade de assistir a idas de famílias à sala algumas por desafio e outras por iniciativa própria (segundo a educadora) em que as mesmas levaram desafios e atividades a desenvolver com as crianças e em que eu própria também me envolvi.

Um aspeto facilitador da minha intervenção relaciona-se com o facto de estar perante famílias que, no seu geral, são acessíveis e participativas, sendo esta uma grande potencialidade que pude identificar. Numa outra perspetiva, os modelos de porta aberta geram, por vezes, alguma controvérsia em contextos onde as crianças apresentam idades muito tenras. Quando o pai da R. teve de se ir embora, a R. começou a chorar.

“- Estás triste porque o pai se foi embora? A R. acena que sim com a cabeça e repete: “O pai!” (Nota de campo nº21 - registo diário nº2).

Este aspeto pode ser visto como uma fragilidade e um aspeto a trabalhar uma vez que considero fundamental a participação das famílias no contexto, mas consigo também perceber que as rotinas das crianças, tão importantes para elas, acabam por ser ligeiramente alteradas, sendo é necessário adotar uma postura compreensível. Acontece que os benefícios da participação dos pais compensam e são muito maiores do que os pequenos distúrbios que possam causar.

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI

| " | | " |

3.1. Intencionalidades Pedagógicas

Ao realizar a PPSII numa sala de jardim de infância a primeira pergunta que coloquei a mim mesma foi o que é que eu poderia desenvolver com as crianças. A primeira resposta a esta questão surgiu imediatamente: eu queria, principalmente e primeiro que tudo, **criar laços afetivos e aprofundar relações de segurança, confiança e responsividade** com elas. Tendo em conta a importância da relação para o desenvolvimento das crianças, acreditava que só assim poderia chegar a elas e promover experiências significativas que fossem ao encontro dos seus interesses, que levassem ao seu desenvolvimento global e à aprendizagem ativa. Portugal (2011) defende a ideia de que é essencial “valorizar o papel das relações interpessoais em todos os aspetos do desenvolvimento da primeira infância, bem como a qualidade dos espaços onde as relações e todas as experiências acontecem” (p.47). A mesma autora acrescenta ainda que as crianças necessitam de desenvolver sentimentos de confiança e da responsividade do adulto para a compreensão social e para o sentimento de controlo e de “saber agir sobre o mundo” (Portugal, s.d, p.46).

“- Olha, a Sofia já chegou.... Queres ir ao colo da Sofia? (mãe da M.)

A M. olha para mim e sorri.

Estendo-lhe os braços e ela estende os braços na minha direção, ficando ao meu colo.

- Queres dar a chucha e o ó-ó à mamã? - diz-lhe a mãe. E a M. dá-lhe.

- Boa! Isso mesmo! Que crescida! - digo-lhe.” (Nota de campo nº11 - registo diário nº1)

A seguinte prioridade e conhecendo melhor o grupo foi, precisamente, desenvolver e promover momentos que fossem **ao encontro dos interesses e necessidades** do grupo e de cada criança, respeitando as individualidades de cada uma. Tal como refere Portugal (2007), cuidar, educar e intervir no desenvolvimento das crianças pressupõe um íntegro compromisso, por parte do educador, com as mesmas, o que lhe exige uma capacidade para reconhecer, compreender e respeitar as crianças na sua diversidade.

Assim, procurei integrar as aprendizagens em todos os momentos, quer nas rotinas ou nos momentos mais dirigidos, procurando promover dinâmicas e aprendizagens

através do brincar, da interação e dentro da zona de desenvolvimento proximal (ZDP), sendo esta outra das minhas intencionalidades educativas.

- “- Sofia, queres um rebuçado? (I.) - com uma caixa de lápis de cera vazia, nas mãos.*
- Quero! Pode ser um de laranja?*
- Sim! (I.) (..)*
- O meu é de morango (R.)*
- E o meu é de chocolate! (V.)*
- Toma, Sofia, queres mais?*
- Não, obrigada. Não posso comer mais senão fico com dores de barriga! (...)*
- Não pode ser. . . faz mal aos dentes! (I.)” (Nota de campo n° 19 – registo diário n°2)*

A ZDP, conceito introduzido por Vygotsky (1978), diz respeito a um conceito que considero essencial a todos os profissionais que desenvolvem trabalho com crianças, pois permite ter em consideração o que as crianças já são capazes de fazer autonomamente, o que estão preparadas para começar a fazer, bem como personalizar e adequar os seus processos de aprendizagem. Através da ZDP, é possível promover uma aprendizagem ativa, considerando que cada criança é diferente e aprende de formas diferentes.

- O que é que nós queremos saber sobre os veículos? (Sofia) (...)*
 - Queremos saber o que é. (R.) (...)*
 - Se há veículos construtores. (M.D) (...)*
 - Quero saber sobre escavadoras. (D.)*
 - Está bem, então vou apontar aqui. E tu, S.? O que gostavas de saber?*
 - Quero saber se os veículos são um autocarro ou um foguetão. (S.L)*
 - Pois, afinal, serão autocarros ou foguetões? Temos de descobrir. . . (Sofia)*
- (Nota de campo n°27 – registo diário n°2)*

Incentivar o uso dos instrumentos de pilotagem foi outra das intencionalidades que defini para este grupo ao reparar que as crianças não os utilizavam muito por iniciativa própria e de forma autónoma. Já a equipa educativa sempre os utilizou incluindo o grupo, incentivando-o e relembrando a importância e funcionalidade da sua utilização.

Indo ao encontro desta convicção procurei também incentivar as crianças para a utilização destes instrumentos, para que os passassem a utilizar de forma autónoma e por iniciativa própria.

*“(…)- O P.B não quer resolver! Eu tentei conversar com ele, mas ele não quer! (M.E)
- O que achas de irmos escrever no diário de sala para resolvermos na reunião de conselho? (Sofia)” (Nota de campo nº31 – registo diário nº2)*

Outra intencionalidade que delinee para a prática teve como base o facto de as crianças formarem quase sempre os mesmos grupos de brincadeira. Neste sentido, procurei, na dinamização de momentos de jogo em grupos, **diversificar os elementos de cada grupo** de forma a proporcionar-lhes oportunidades de interagir com as crianças com as quais não costumavam brincar.

Considerando também a prática pedagógica valorizada e as características do grupo, procurei **promover a autonomia das crianças** mantendo uma postura *responsiva* para a regulação das suas necessidades tendo em conta as suas capacidades. Este objetivo foi posto em prática nos diversos momentos da rotina - às refeições incentivava as crianças a comer autonomamente, nos momentos de conflitos procurava que as crianças os resolvessem entre si e em alturas em que as crianças demonstravam dificuldades em lidar com sentimentos menos positivos tentava promover a sua autorregulação.

*“- Sofia, o P.B não me empresta o dinossauro dele! Diz que é de menino e que por isso não posso brincar!... (M.E)
- Já conversaste com o P.B? . . . Como é que te sentes por o P.B não te deixar brincar com o dinossauro dele?
A M.E dirige-se novamente ao P.B.” (Nota de campo nº31 - registo diário nº2)*

Conforme previsto no Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância, “no âmbito da relação da ação educativa, o educador de infância relaciona-se com as crianças por forma a favorecer a necessária segurança afetiva e a promover a sua autonomia” (Ministério da Educação, 2001, p.5537).

Desenvolver a expressão e comunicação das crianças foi outra intenção que determinei para a minha prática pedagógica uma vez que, para melhorar a responsividade, torna-se estritamente necessário que as crianças desenvolvam a capacidade de nos transmitir o que sentem, o que necessitam e o que fizeram, de preferência, de forma verbal e explícita.

- E como é que podemos ir descobrir acerca dos veículos? (Sofia)

- Ali, naquela porta... Lá dentro... (R.)

- Que porta é aquela? (Sofia)

- Aquela porta... Podemos ir ver lá dentro. (R.)

- Mas o que é que é lá dentro? O que é que tem lá dentro que nos vais ensinar sobre os veículos? (Sofia)

- Podemos ver os livros... (R.) (Nota de campo nº27 - registo diário nº3)

Neste sentido e através do incentivo em comunicarem verbalmente e de forma clara, através da leitura de histórias e de momentos de exposição oral, procurei ajudar as crianças a desenvolver a sua capacidade discursiva e linguística bem como a sua inteligência emocional mostrando que compreendia o que estavam a sentir. Apesar de validar os sentimentos, também procurava ajudá-las a ultrapassar o que as afligia. Este processo vai ajudando a criança a interpretar o que sente, a demonstrar esses sentimentos e a lidar interiormente com eles promovendo o seu bem-estar emocional que, tal como refere Laevers (2005), é determinante e revelador da qualidade da relação existente entre a criança e contexto em que está inserida.

Para além disto, o tempo de comunicações, tão característico do MEM, é um momento que faz parte da rotina das crianças e que, para que participem de forma progressivamente efetiva, é necessário que sejam capazes de expressar as suas ideias explicitamente, através de um discurso coerente, sendo imprescindível o apoio do adulto.

Culminando as intencionalidades pedagógicas que defini para o grupo de crianças, procurei **promover a cooperação e entreaajuda** entre elas, sendo este um princípio do MEM e tendo em conta que considerei que a maioria das crianças necessitava de começar o processo de descentralização de si próprias, olhando mais para o outro.

A cooperação diz respeito a momentos em que pelo menos dois sujeitos atuam de forma a alcançar um objetivo comum, e em que cada um desempenha papéis complementares através de comportamentos reciprocamente satisfatórios (Warneken & Tomasello, 2007) e trabalhando tão frequentemente com a MTP, acreditei que seria importante que as crianças cooperassem umas com as outras, trabalhando em conjunto para um mesmo objetivo.

*“- Olha, acho que a M. ficaria muito feliz se lhe pedisses ajuda (...) (Sofia)
A I. pede ajuda à M. e, ao fim de algum tempo conseguem, em conjunto, vestir os casacos uma à outra e apertá-los.” (Nota de campo nº36 - registo diário nº3)*

Com as famílias, a minha intencionalidade seria **envolvê-las diariamente na vida dos seus filhos** através de trocas de impressões e de envolvimento nas diversas propostas e projetos realizados.

A organização educativa atribui muita importância ao envolvimento dos pais e famílias e, sendo um dos principais agentes na educação da criança, deverá ter um papel ativo na sua vida sendo importante a sua constante presença, que deve ser adequada e colaborativa. A família deverá ser, assim, “(...) o primeiro e o mais marcante espaço de realização, de desenvolvimento e de consolidação da personalidade humana, no qual o indivíduo se afirma como pessoa (...)” (Miranda, 2002, p.11).

Apesar de sentir que não houve muita aproximação com as famílias, tentei valorizá-las e chegar até elas através de conversas quando iam buscar as crianças sobre o que fizeram durante o dia e/ou sobre momentos específicos relacionados com cada criança. Procurei ainda acolhê-las e envolver-me em atividades onde participaram dentro da organização, encarando-as como o principal agente educativo na vida das crianças.

“- Gostava de aproveitar para falar consigo acerca da I.. Não se preocupe, ela tem brincado com os amigos e passa o dia bem-disposta, mas tenho notado nos últimos dias que à hora do almoço fica chorosa. . . (Sofia) (Nota de campo nº21 - registo diário nº2)

A minha intencionalidade relacionada com a equipa educativa foi sempre **desenvolver um trabalho com base no trabalho de equipa, espírito de entreajuda e**

cooperação. Para Boavida e Ponte (2002) este trabalho colaborativo é um recurso valioso uma vez que os elementos que formam o grupo reúnem energias, em torno de um objetivo comum, o que leva a uma maior eficácia para o concretizar. Isto favorece a ação, intervenção e determinação em ultrapassar os obstáculos. O trabalho em equipa também proporciona um melhor ambiente dentro da sala, que influencia as crianças relativamente ao seu bem-estar e predisposição para aprender. Assim, todo este processo permite um maior desenvolvimento profissional por parte dos docentes conduzindo à melhoria das práticas pedagógicas e todo o processo educativo.

O trabalho de equipa pôde ser observado todos os dias dentro da sala onde eu, a educadora e a auxiliar trabalhámos em equipa para oferecer todos os cuidados e aprendizagens às crianças. Trocamos constantemente ideias acerca delas, das atividades, das adversidades e das conquistas e caminhámos em conjunto em direção a um mesmo fim: o bem-estar das crianças e a sua aprendizagem ativa.

“Cada vez que uma criança completa o bingo, a auxiliar ou a educadora auxiliam-na a colar as letras no cartão enquanto eu continuo o jogo com o restante grupo.” (Nota de campo n° 45 - registo diário n°2)

Face às intenções pedagógicas que delineeii, pretendi ir ao encontro dos princípios defendidos pelo modelo do MEM, promovendo uma vida em grupo democrática, participativa e “fundada na cooperação, no diálogo e na negociação” (Folque, Bettencourt e Ricardo, 2015, p.17).

*“(…) - Porque é que não fazem os dois o desenho em conjunto? (Sofia)
Os dois sorriem, o P.B senta-se ao lado do J. e pega numa caneta. O J. explica-lhe o que estava a fazer: Isto é uma prisão. Aqui é para onde vão os ladrões. (J.)
- Então eu vou fazer aqui uma torre para disparar para os ladrões. (P.C.)
- Está bem, mas tem de ser castanha. (J.)
O P.C procura pela caneta castanha, mas não encontra no copo que estava perto de si. A R., que se encontrava ao seu lado a fazer outro desenho, disse: Está aqui castanho nas minhas canetas! Toma!” (Nota de campo n°13 - registo diário n°1)*

3.2. Processo de Intervenção da PPS em JI

Ao longo do período da PPSII fui procurando dar resposta às minhas intencionalidades educativas. Estando inserida num contexto MEM, inicialmente foi necessária uma adaptação ao modelo e às rotinas que, depois de conhecer melhor, facilitou a minha intervenção.

Numa fase preliminar, a minha intervenção centrou-se mais numa postura de apoio às rotinas e ao trabalho que se desenvolvia dentro da sala, sempre com espírito de iniciativa, demonstrando-me disponível e colaborativa. Quando me senti mais integrada no grupo surgiu, com o apoio da educadora, uma intervenção mais sólida da minha parte em que, por vezes, dava continuidade a um projeto que já tinha começado e, pouco a pouco, fui começando a criar atividades autonomamente, sempre com aprovação por parte da educadora.

Considerando o modelo pedagógico, procurei sempre pensar e planificar as atividades em conjunto com as crianças, aproveitando os momentos em grupo e utilizando os instrumentos de pilotagem. Tudo isto faz parte da gestão cooperada do currículo defendida pelo modelo, em que a criança é ouvida pelos outros, tendo uma voz ativa, opinião e tomando decisões sobre as atividades a serem desenvolvidas (Folque, 2014).

Conhecendo cada vez melhor o grupo de crianças e cada uma delas relativamente às suas capacidades, necessidades e interesses, fui procurando dar resposta aos mesmos, à sua voz e ao que podia ser melhorado por parte delas e por parte da minha ação.

Criar laços afetivos e transmitir segurança às crianças da sala foi das intenções mais importantes que delinee para a minha ação educativa. Desde o primeiro dia que procurei respeitar o seu tempo e espaço, não esperando que aceitassem uma pessoa nova de imediato. Ao incentivar, mas não forçar qualquer tipo de contacto, as crianças começaram a interagir cada vez mais comigo e fui-me aproximando à medida que ia considerando adequado. Para dar resposta a esta intencionalidade, fui mostrando às crianças que podiam confiar em mim, apoiando em tudo o que necessitavam, satisfazendo as suas necessidades, interagindo, brincando e demonstrando carinho por cada uma delas.

A R. continua com cara de choro e agarra-se a mim.

- Queres vir para o colinho da Sofia?

A R. acena que sim. Sento-me num banco, no recreio, e sento-a ao meu colo. Mais tarde, incentivo-a a ir brincar, mas a R. diz que. . . quer ficar sentada ao meu lado. (Nota de campo n°14 - registo diário n°2)

A intenção seguinte foi a de proporcionar momentos que fossem **ao encontro dos seus interesses de modo a potenciar aprendizagens**. Para isso, tornou-se necessária a observação sistemática das crianças, das suas brincadeiras e das suas reações aos materiais de forma a compreender com que materiais brincavam mais e com mais entusiasmo. A partir desta observação constante e sistemática do grupo, foi possível observar que o grupo se interessava por materiais de construção, por jogos sociais, jogar ao faz de conta e brincadeiras em grupo.

Vilar (1993), citado em Quaresma (2018) afirma que planificar é “pôr em ação, numa realidade concreta, as crianças com que trabalha, não esquecendo a individualidade de cada uma, o pensamento científico pedagógico” (p.43). Assim sendo, a planificação existe para dar sentido e estrutura ao conjunto de objetivos, ações e procedimentos que definimos, tendo por base os aspetos fundamentais do currículo, não devendo ser elaborada de forma generalizada, distante e sem ligação às próprias crianças do grupo.

No modelo pedagógico do MEM defende-se um tipo de planeamento denominado *currículo emergente* também presente no modelo pedagógico Reggio Emilia, no qual “formulam hipóteses sobre o que poderia ocorrer, com base em seu conhecimento das crianças e das experiências anteriores . . ., formulam objetivos flexíveis e adaptados às necessidades e interesses das crianças, os quais incluem aqueles expressados por elas a qualquer momento durante o projeto, bem como aqueles que os professores inferem. . . à medida que o trabalho avança” (Rinaldi, 2008, p. 113).

Este aspeto levou-me a “refletir sobre o quão importante é para mim organizar previamente e planificar com antecedência. . . [sendo] muito difícil para mim lidar com a planificação emergente. . . Estando eu habituada a preparar atividades e aprendizagens semanalmente, estou a ter dificuldade em adaptar-me a esta nova forma de organização e trabalho.” (Excerto da reflexão semanal de 11/11 a 15/11). Apesar de ter sido um desafio para mim, encontrei e implementei algumas estratégias para lidar com ele como “estar mais atenta ao que vai surgindo por parte das crianças. . . organizar um repertório de

atividades e aprendizagens que vá ao encontro do que as crianças. . . propõem, demonstram interesse e o que vai sendo escrito na coluna *queremos fazer*, no diário” (Excerto da reflexão semanal de 11/11 a 15/11).

As planificações elaboradas foram sempre previamente partilhadas e discutidas com a educadora cooperante e muitas das vezes também com a auxiliar. Para além disso, foram realizadas com base na observação sistemática do grupo, tendo em conta os interesses das crianças e as áreas que estas precisavam de desenvolver resultando, por exemplo, na execução de atividades e dinamização de momentos ligados à contagem e à formação social e pessoal. Para além disto, a planificação também foi realizada tendo em conta as propostas feitas pelas crianças no *diário de sala*, de forma a que utilizassem materiais diversificados e do seu interesse.

O A. propôs, no diário de sala, que fossem escondidos legos no recreio para que as crianças tivessem de os procurar. Neste sentido, desenvolvi e planeei um jogo em que seriam elaboradas 4 equipas, cada uma associada a uma cor de lego. (Excerto da reflexão semanal de 16/12 a 20/12)

Torna-se importante promover, desde cedo, o contacto direto com os materiais para que a criança tenha a oportunidade de construir e desconstruir ideias, de se conhecer a si própria e o mundo que a rodeia e percorrer o caminho que a leva à aprendizagem.

A planificação foi um processo que sofreu ajustes constantes, possibilitando a adequação e ajuste em tempo real da prática. Estas adaptações foram derivadas das conclusões extraídas das respetivas reflexões semanais que tiveram, assim, um efeito instantâneo e que me permitiram analisar a minha evolução e das crianças e adaptar as atividades seguintes em concordância.

“Outra dificuldade que senti foi explicar cientificamente o porquê de o arco íris se formar e, tanto eu como a educadora, sentimos que as crianças não ficaram esclarecidas em relação a este aspeto. Por isso, propus à educadora dinamizar um teatro de sombras no dia da dinamização de histórias da próxima semana que lhes explicasse, de forma mais lúdica, este fenómeno e que voltássemos, depois, a repetir a experiência.” (Excerto da reflexão semanal de 11/11 a 15/11)

Também é importante referir que foi feito um esforço em respeitar a agenda que já existia na organização, resultando numa planificação sequencial, com um fio condutor. Por exemplo, uma vez que às segundas feiras era dia de trabalho de texto eram realizados momentos que fossem ao encontro de outro ainda a realizar, ou que desse continuidade a uma atividade que tivesse sido realizada anteriormente.

“(...) atividades que promovessem a descentralização (...) Neste sentido, uma das atividades que propus ao grupo consistia em que, a pares, frente a frente e com uma estrutura plana em acrílico a separar as duas crianças, ambas se desenhasssem e pintassem consoante as suas características físicas. (...)

O outro momento que planeei no seguimento do anterior foi o jogo da cabra cega em que as crianças se dispunham em roda e uma delas no centro da mesma e a última deveria, de olhos vendados, dirigir-se a um colega e adivinhar quem era.” (Excerto da reflexão de 06/01 a 10/01)

Como é possível observar nas planificações e reflexões semanais (cf. Anexo D), procurei proporcionar, a cada semana, atividades que fossem ao encontro de interesses de crianças diferentes. Uma estratégia que utilizei com muita frequência foi a de acompanhar as crianças nas suas explorações, enriquecendo, deste modo, a forma como planificava e pensava as atividades. De acordo com Portugal (2011), a criança começa a construir a sua identidade enquanto exploradora enquanto os adultos vão prestando apoio, segurança e encorajamento através de palavras de incentivo, gestos ou mesmo olhares.

Quando termina, dirijo-me a ela e digo: “M.E, estou muito orgulhosa de ti. Sabes que tu fizeste uma coisa muito especial.... Queres explicar-me como fizeste?” (Nota de campo nº11 - registo diário nº3)

É a partir desta exploração realizada pelas crianças, apoiada na forma como o adulto se mostra disponível, que as mesmas vão evoluindo. Neste sentido, nas brincadeiras com elas, procurei muitas vezes cativá-las, desafiá-las e incentivá-las através de, por exemplo, materiais que gostassem muito de forma a promover competências.

Incentivar o uso dos instrumentos de pilotagem foi outra das intencionalidades que defini para o grupo. Para isso, eu própria fazia questão de utilizar os instrumentos de pilotagem todos os dias, mesmo alguns que eram maioritariamente destinados às crianças.

A educadora informa que só quem tem o nome escrito no quero contar, mostrar ou escrever é que vai falar e que, neste caso, era só uma pessoa. “Sabem quem?” - pergunta, mostrando a folha às crianças.

Após um longo silêncio, o P.B coloca o dedo no ar e, ao mesmo tempo, responde: “A Sofia!” (Nota de campo nº7 - registo diário nº1)

Para além disso, tanto nos momentos de grande grupo como individualmente fazia questão que as crianças tivessem contacto com o *diário de sala*, escrevendo no mesmo e ilustrando o que lá estava escrito, avaliando o *plano do dia* desenhando as bolinhas das cores que definiram para o *realizamos, não realizamos, começamos mas não acabamos*, e insistindo para que planeassem com base na *agenda semanal*.

“Quando pergunto ao grupo “Então se é quarta feira é dia de quê à tarde? Olhem lá para a agenda semanal...” (Nota de campo nº 43 - registo diário nº1)

Durante as atividades em grupo procurava **diversificar os elementos** de cada um dos grupos, outra das intencionalidades pedagógicas que defini. Neste sentido, a escolha dos elementos dos grupos era, muitas das vezes realizada de forma aleatória através, por exemplo, da distribuição de objetos de cores diferentes pelas crianças.

Outra das minhas intenções foi **promover a autonomia das crianças**. De modo a dar resposta a esta intenção, procurava dar ferramentas às crianças para que resolvessem os seus problemas de forma autónoma e, caso apresentassem dificuldades, explicando de que forma poderiam realizar algo para que o reproduzissem, e colocar questões que as levassem a pensar como poderiam atingir os seus objetivos e a chegar às suas próprias conclusões.

“Entretanto a G. tinha a fita ligeiramente amachucada e disse-lhe: “Olha aqui, eu ajudo-te e mostro-te como podes fazer. Segura aqui na ponta e agora pinta daqui para aqui... Assim fica sempre direitinha...”. A G. sorri.” (Nota de campo nº9 - registo diário nº1)

Na resolução de problemas e de conflitos procurava que as crianças os resolvessem de forma autónoma embora, algumas das vezes, fosse necessário mediar a conversa entre elas. Quando alguma criança se dirigia a mim pretendendo que eu resolvesse um conflito, perguntava à criança se já tinha conversado com a outra parte de forma a expor o que sentia e ouvir também a outra criança. No caso de conflitos que as crianças não eram capazes de resolver desta forma, tentava mediar a conversa entre elas ou incentivava o uso do *diário de sala* para que pudessem resolver na reunião de conselho.

A autonomia também foi promovida nos momentos de rotina – nas refeições incentivava as crianças a comer de forma autónoma, ou mesmo na reunião da manhã em que incentivava as crianças a dirigir a reunião, perguntando o que se seguia, se queriam colocar alguma questão ao restante grupo, e dando algumas pistas para que se apoiassem nelas e seguissem a reunião.

- Então.... Estamos todos prontos? Primeiro que tudo o que é que se diz? (Sofia)

- Bom dia!” - dizem as crianças em coro.

(...) Estas folhas que estão aqui pintadas são para quê? (Sofia)

- Para os anos! - respondem. (...)

- Então e acabaram? (Sofia)

- Não! (Crianças)

- Então vamos fazer aqui uma bolinha de que cor? (Sofia)

- Amarela! (Crianças) (Nota de campo nº17 - registo diário nº1)

Para **potenciar o desenvolvimento da comunicação** questionava as crianças ativamente para que pensassem e formulassem respostas, pedia-lhes que me explicassem conceitos, que exprimissem o que sentiam, que participassem em momentos de grande grupo (de forma a que fizessem partilhas de forma oral) e incentivava a interação entre si.

Quando chego, deparo-me com o V., que me cumprimenta sempre com um sorriso, com uma expressão triste no rosto.

Sofia: “Que se passa V.?”

V.: Eu não tenho fato...

Sofia: E estás triste? A mãe esqueceu-se?

V.: Não... A mãe não comprou...

Sofia: Olha, não faz mal... A Sofia também não tem! E o X. também não, olha ali...

O V. ficou em silêncio e a sua expressão mudou ligeiramente. (Nota de campo nº 14 - registo diário nº1)

Promover a cooperação e entreaajuda foi outra intencionalidade que defini. Para a concretizar, procurei que as crianças se ajudassem entre si em aspetos básicos do quotidiano, nas rotinas e através da dinamização de atividades em grupos para que cooperassem. Se uma criança demonstrasse dificuldade em alguma tarefa (fosse vestir o casaco, arrumar a sala ou durante um jogo), pedia a outra criança que a auxiliasse.

“Sofia, ajudas-me a vestir o casaco?”

- Olha, acho que a M. ficaria muito feliz se lhe pedisses ajuda a ela, enquanto a Sofia ata os atacadores da I.R. (Nota de campo nº36 - registo diário nº3)

Relativamente às intenções com as famílias, procurei **envolvê-las na vida diária das crianças** através de conversas informais à chegada das crianças e algumas vezes à saída, de acontecimentos específicos da criança fosse acerca de uma atividade, comportamento ou conquista. Para além disto, as famílias também estavam a par do que acontecia dentro da sala e de que atividades eram dinamizadas através dos placares de exposição a que têm acesso. Também tive a oportunidade de participar em conjunto com famílias que se propuseram a ir à sala dinamizar atividades e outras que a educadora da sala convidou. “(...) a mãe de uma criança veio fazer pipocas à sala depois de um fim de semana de cinema com o filho e a mãe de outra criança que trouxe carimbos e folhas de outono para dinamizar uma atividade de expressão plástica com o grupo.” (Excerto da reflexão de 11/11 a 15/11)

Em retrospectiva, gostaria de ter tido mais contacto com as famílias, convidando-as a participar mais ativamente em atividades de forma a envolvê-las mais diretamente.

Nas intenções relacionadas com a equipa educativa, demonstrei sempre **espírito de iniciativa** disponibilizando-me para o que fosse necessário e exercendo todas as funções que me foram possíveis. **Colaborei e cooperei** com a equipa, num **espírito de entreaajuda**, pedindo opiniões, aceitando críticas e fazendo algumas sugestões.

“A educadora está sentada numa das laterais da sala e as crianças que vão realizar a dinamização estão atrás do cenário com a auxiliar. Eu estou sentada com o grupo, a gerir as interações e a promover um comportamento adequado.” (Nota de campo n°7 - registo diário n°2)

3.3. Avaliação

Explicitado o processo de intervenção e o modo como procurei dar resposta às minhas intencionalidades pedagógicas, importa agora refletir sobre a avaliação processual deste período tendo em conta as intencionalidades que defini para o contexto.

O exercício da escuta ativa e observação direta diárias das crianças, da elaboração dos respetivos registos e da realização das reflexões semanais permitiram-me obter uma visão alargada e contínua do que se foi desenvolvendo, bem como esclarecer o caminho que juntos fomos percorrendo.

Aquando o início da PPSII, delineei algumas intenções para a minha ação. **Criar laços afetivos e transmitir segurança às crianças** da sala foi das intenções mais importantes que delineei e considero ter sido a minha maior conquista. As crianças adaptaram-se rapidamente à minha presença e começaram a desenvolver, quase de imediato, uma relação saudável e de confiança comigo. O facto de respeitar o seu tempo e espaço fez com que não me vissem como alguém intruso e, ao longo do tempo, começaram a adotar comportamentos reveladores de confiança e carinho por mim, começaram a procurar-me para lhes oferecer conforto e a mostrar-se cada vez mais tranquilos e felizes na minha presença. No fim do período de estágio era possível observar que se comportavam comigo como se fizesse parte do grupo, procurando-me para as ajudar, para me pedir autorizações ou confirmações ou para me fazer perguntas.

“Sofia, podes-me ajudar?” (Nota de campo nº9 - registo diário nº4)

“Sofia... Eu gosto muito de ti!” (Nota de campo nº40 - registo diário nº2)

A seguinte intenção, uma vez conseguida a aproximação às crianças, foi a de **proporcionar momentos que fossem ao encontro dos seus interesses** de modo a potenciar aprendizagens. Como a intenção de criar uma relação de confiança e afetividade com elas foi bem-sucedida, revelou-se mais fácil a concretização desta intencionalidade, uma vez que fui capaz de ir conhecendo as crianças e compreender os seus interesses.

Conhecendo os interesses, tornar-se-ia mais fácil desenvolver atividades que captassem a sua atenção e que, conseqüentemente, as levasse à aprendizagem ativa. O facto de existir *diário de sala*, permitiu-me que todas as semanas pudesse desenvolver um momento que fosse ao encontro do interesse de uma ou mais crianças. Também o facto de o grupo trabalhar com a MTP me possibilitou acompanhar e auxiliar em projetos que fossem ao encontro dos interesses de várias crianças.

“Então o que descobrimos no computador?” (Sofia)

- Tira-se a madeira e depois amassa-se! (M.S)

- Muito bem, M.S! E tu, I.R? (Nota de campo nº18 - registo diário nº2)

Incentivar o uso dos instrumentos de pilotagem foi outra intencionalidade que foi concretizada de forma positiva. No entanto, comecei a desenvolvê-la ligeiramente mais tarde do que as outras, uma vez que eu própria necessitei de me adaptar a estes instrumentos, aprender e estudar sobre eles.

Tanto na reunião da manhã como nos momentos de rotina das crianças procurei promover o envolvimento das crianças com estes instrumentos apoiando-as na sua utilização numa fase inicial e procurando a sua progressiva utilização de forma autónoma.

Desta forma e progressivamente, as crianças começaram a utilizá-los de forma cada vez mais consistente e autónoma, o que foi mais notório principalmente no *mapa de comunicações* (em que as crianças, inicialmente, diziam o que queriam que eu escrevesse, eu escrevia e, mais tarde, já escreviam autonomamente o seu nome na coluna correta),

quero contar mostrar ou escrever (em que, quando chegavam à sala escreviam, primeiramente com auxílio dos pais ou da equipa de sala e, posteriormente, algumas já autonomamente) e *diário de sala* (ao qual as crianças começaram a recorrer mais vezes principalmente para a resolução de conflitos).

Na minha opinião, o facto de também ter utilizado estes instrumentos, mesmo os que são mais destinados às crianças, impulsionou o seu uso por parte das mesmas que acabaram por seguir o meu exemplo.

“O responsável da semana pega, por iniciativa própria, no quero contar, mostrar ou escrever e olha para mim, apontando para um nome.

- Esse é de ontem... - digo-lhe.

A criança aponta para a coluna seguinte.

- Isso, boa. (digo baixinho)

A criança dirige-se ao grupo:

- De quem é este nome a verde?!” (Nota de campo nº43 - registo diário nº1)

Posso afirmar que **diversifiquei os elementos** nas atividades em grupo, intencionalidade que delinee para a minha ação de forma a dar oportunidade às crianças de interagir com outras crianças, para além das que escolhiam nos momentos de brincadeira.

“A cada criança foi dado um círculo [existindo 4 cores diferentes] que devia colar ao peito. Com a ajuda da educadora, fez-se a distribuição das equipas (...)” (Excerto da Reflexão Semanal de 16/12 a 20/12)

Segundo a minha observação, a dada altura, as crianças trocaram os seus pares de brincadeira, apesar de não ser possível afirmar que isso aconteceu derivado a este aspeto.

Outra das minhas intenções foi **promover a autonomia** do grupo. Através de incentivo e motivação, algumas crianças que precisavam de ajuda na hora das refeições começaram a tomá-las autonomamente e deixaram de me procurar cada vez que existia algum conflito entre elas, tentando resolvê-lo primeiramente conversando com os pares.

Estou a levantar algumas tigelas da mesa quando repara que o J. já acabou de comer a sopa e fê-lo sozinho, algo que é muito raro acontecer (...)

- J.! Tu comeste a sopa sozinho e tão rápido! Estou tão orgulhosa de ti! Estás um crescido! (Nota de campo nº31 - registo diário nº3)

Relativamente ao **desenvolvimento da expressão e comunicação das crianças**, pude observar evoluções ao nível discursivo em momentos como o tempo de comunicações, em que algumas crianças do grupo que não participavam neste momento começaram a participar ao longo do período; em conversas em que as crianças se exprimiam através de palavras para explicar uma produção que fizeram, uma ideia ou acontecimentos significativos para elas; e em momentos de brincadeira quando as crianças conversavam com os pares e desenvolviam jogo simbólico.

“Queres-me dizer o que é que desenhaste? (Sofia)

- Desenhei uma árvore e isto aqui em baixo fui só eu a experimentar misturar as cores e a ver o que é que dava... (M.E)

- A sério? E o que é que descobriste? (Sofia)

- Que dava outras cores... (M.E)

- Como por exemplo...? (Sofia)

- Misturei esta (apontando para amarelo) e esta (apontando para o azul) e deu verde! (M.E)

- Muito bem! Estou tão orgulhosa de ti por teres feito essa descoberta!” (Sofia) (Nota de campo nº17 - registo diário nº2)

Também fui capaz de **promover a cooperação e entreaajuda** através de estratégias como a dinamização de atividades e jogos em grupo(s) em que as crianças procuravam atingir, em conjunto, um mesmo objetivo e incentivando que se ajudassem umas às outras em tarefas simples do quotidiano. Um dos exemplos é o de ter começado a incentivar as crianças a ajudarem-se umas às outras a vestir o casaco quando saíam para o recreio, que acabou por se tornar um hábito por parte delas.

- “- Sofia, eu ajudei a C. a vestir o casaco!
- Muito bem... Ela também te ajudou a ti?
- Não! Eu consigo sozinha! (sorrindo)” (Nota de campo n° 37 - registo diário n°3)*

Para uma adequada concretização das intenções definidas a desenvolver com as crianças, foi necessário ter em conta as suas características, potencialidades e fragilidades.

Relativamente às intenções com as famílias, **envolver os pais** foi a intenção que apresentei mais dificuldade em dar resposta, uma vez que é pouca a minha experiência neste sentido e, conseqüentemente, o meu à vontade. Foram algumas as conversas com famílias à chegada e saída de crianças acerca de acontecimentos do quotidiano relativamente aos seus filhos, mas, no que diz respeito a esta intencionalidade, ainda sinto necessidade de desenvolver estratégias de envolvimento das famílias de forma mais direta e num espírito colaborativo, em que possam participar mais ativamente na vida dos filhos.

- “(...) hoje, por exemplo, começou a chorar a dizer que não queria comer e acho muito estranho, porque não é nada costume! (Sofia) (...) Eu própria tenho tentado falar com ela, mas ela chora e não me diz o que se passa. Quando lhe perguntei se ela queria ajuda é que ela disse que sim e se acalmou. Também lhe disse que não precisava de chorar, que podia pedir a minha ajuda quando quisesse, uma vez que não é uma coisa recorrente. . .
- Sim, ela em casa também tem feito isso. Obrigada pela atenção!” (Nota de campo n°21 - registo diário n°2)*

A intenção relacionada com a equipa educativa também foi concretizada, apesar de ter sido um desafio constante devido a alguma falta de comunicação principalmente da minha parte, uma vez que apesar de refletir bastante, não fui capaz de refletir as vezes suficientes em conjunto com a educadora, que ficou algumas vezes confusa acerca das minhas opções metodológicas e pedagógicas. Por este motivo, comecei a explicar e fundamentar todas as minhas planificações quando as enviava para confirmação.

Tendo havido uma maior interação comunicativa, esta intencionalidade teria sido concretizada com maior sucesso. No entanto, existiram momentos de reflexão conjunta tanto com a educadora como com a auxiliar em que conversámos sobre alguns pontos positivos, mas, principalmente, sobre os que necessitavam de melhoramento.

Desde que cheguei à organização que me disponibilizei para ajudar com tudo o que fosse necessário, tentando não ser intrusiva e envolvendo a equipa em todos os momentos. Também as tarefas eram repartidas e conhecendo bem a rotina e cada criança, a dinâmica do **trabalho de equipa** revelou-se bastante eficaz.

“(...) Conversei com os membros da equipa educativa e perguntei-lhes se estavam dispostos a participar (...) Senti-me muito bem a dinamizar a história com a equipa porque senti que foi um momento divertido não só para as crianças, mas também para nós adultas e foi, para mim, como uma “lufada de ar fresco” em que me senti parte do grupo, em que senti que estávamos todos lado a lado (...)” (Excerto da Reflexão Semanal de 16/12 a 20/12)

4. INVESTIGAÇÃO EM JI

| " | | " |

4.1. Identificação e Fundamentação da Problemática

A minha prática profissional supervisionada foi desenvolvida com crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos de idade. Neste sentido, fiquei surpreendida logo nos primeiros dias, ao observar as suas **expressões matemáticas** quotidianas, em que pareciam empregar linguagem matemática com significado, referindo que fizeram uma construção comprida, ou que certa casa era mais alta do que outra.

“Olha aquela casa muito alta! É a mais alta de todas as outras casas!” (M.D) (Nota de campo n° 26 - registo diário n°1)

A problemática surgiu, então, a partir da minha curiosidade para saber mais acerca destas noções matemáticas em crianças tão pequenas: **“Quais as noções matemáticas possíveis de observar num grupo de crianças de 3 e 4 anos, numa sala de jardim de infância?”**. Assim, defini um grande **objetivo** naquela que foi a minha investigação acerca desta temática:

- Identificar e analisar o reconhecimento e a significação das noções matemáticas das crianças, a partir dos aspetos conceptuais revelados pelas mesmas em situações observadas.

Investigações recentes sobre educação matemática nos primeiros anos constataram que as crianças já possuem mais conhecimento matemático e experiências quando entram na escola do que se anteriormente se fazia crer (Clements, 2013; Vukovic et al., 2013; Mardiana, Mudrikah, & Amna, 2017) e estes conhecimentos vão-se alargando à sua entrada no jardim de infância.

A resolução de problemas constitui uma situação de aprendizagem para a vida que percorre todas as áreas e domínios, leva a criança a refletir no como e porquê, promovendo assim o seu desenvolvimento ao nível do raciocínio e do espírito crítico, e obriga-a a estabelecer relações (entre pessoas, objetos, ...) e a expressá-las desenvolvendo as suas capacidades de comunicação. A Matemática assume, então, um papel de extrema

importância no processo de desenvolvimento integral das crianças, sendo fundamental na formação global da criança (Migueis & Azevedo, 2007; Moreira & Oliveira, 2003).

Para além disto, sendo este um grupo que está inserido num contexto MEM, lida, diariamente, com registos de todos os tipos (tabelas, gráficos, *instrumentos de pilotagem*) e envolve-se em várias atividades, jogos e brincadeiras matemáticas frequentemente, o que torna esta investigação pertinente do ponto de vista deste grupo concretamente, mas também da equipa educativa, uma vez que lhe permite avaliar as noções matemáticas das crianças e, conseqüentemente, adequar a sua prática pedagógica.

Para abordar a problemática, realizei uma investigação de **natureza qualitativa** optando pelo método de **estudo de caso**. A técnica que esteve sempre presente durante o período da PPSII e que me permitiu conhecer, analisar e compreender as noções matemáticas das crianças foi a **observação direta e sistemática** do grupo que foi, depois, sendo parcialmente transformada em notas de campo para, mais tarde, refletir e analisar todos os dados de forma mais aprofundada. Para além da observação e respetivas notas de campo, elaborei uma **entrevista** a ser realizada com a equipa educativa.

4.2. Revisão da Literatura

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016) indicam-nos que o desenvolvimento das noções matemáticas por parte das crianças se inicia muito precocemente e que, por isso, se torna essencial apoiar a criança dando continuidade à sua aprendizagem, envolvendo-a em situações matemáticas. É ainda acrescentado que este envolvimento contribui para a aprendizagem nas suas várias componentes: **Números e Operações, Organização e Tratamento de Dados, Geometria e Medida**; bem como para o **Interesse e Curiosidade** da criança para esta área.

A criança é, então, um ser criativo que descobre a matemática através da observação e exploração do mundo que a rodeia. Nas suas experiências quotidianas, ao brincarem autonomamente ou com os pares, nas conversas com outras crianças e com os adultos e ao desempenharem certas tarefas como, por exemplo, pôr a mesa ou ajudar a fazer a lista de compras, as crianças vão adquirindo conhecimentos, muitos dos quais, relacionados com a matemática. Esta descoberta deve ser espontânea e envolta na

ludicidade inerente a esta faixa etária (ME,1997). Neste sentido, torna-se importante que as crianças sintam curiosidade e interesse em explorar e viver experiências que as conduzam à contagem, à medição, à exploração de formas, à descoberta de padrões, à estimativa, à seriação, à classificação, entre outros fenômenos (Clements, 2001; ME, 1997).

Quando fazem explorações, construções com blocos, brincam com pedras, areia e outros materiais, as crianças vão aprendendo a encaixar, a ordenar, a comparar quantidades, a distinguir, a transformar e também a representar formas e a classificá-las, desenvolvendo assim capacidades espaciais durante as brincadeiras (Chauvel & Wach, 2007). Na interação com os pares fazem muitas das vezes correspondências biunívocas quando distribuem brinquedos entre si, reparam quando alguém tem *mais* ou *menos* objetos e decidem quem fica em primeiro, segundo ou último lugar num jogo. Assim, as crianças vão, informalmente, experimentando e adquirindo conceitos matemáticos.

Estes conhecimentos que as crianças vão adquirindo, são fundamentais para que as mesmas desenvolvam em plenitude todas as suas capacidades matemáticas. Deste modo, o pensamento matemático é um processo sucessivo e progressivo que se relaciona com a construção do pensamento lógico-matemático (Correia, 1993).

Sabe-se que o conhecimento lógico-matemático se constrói por abstração reflexiva, partindo das relações que a criança cria entre os objetos (Correia, 1993; Kamii & Devries, 1991) e, por isso, não é propriamente “ensinável”. A criança, ao pensar, analisar e refletir sobre a realidade, constrói o seu próprio conhecimento, sendo este o primeiro passo para a compreensão matemática (Migueis & Azevedo, 2007; Urra, 2010).

Mergulhando na investigação sobre o **desenvolvimento de noções matemáticas** nos vários domínios da área da matemática, é importante referir que para desenvolver competências lógico-matemáticas, as crianças devem ser envolvidas, sempre que possível, em situações reais com base no jogo e no brincar, uma vez que, segundo Castro e Rodrigues (2008), o brincar é imprescindível para a construção do saber, possibilitando que a criança estabeleça relações lógicas sobre a realidade com que interage. É necessário aprender a pensar para alcançar o resultado, refletindo sobre o problema para o compreender, utilizando diversas estratégias e representações.

As crianças pequenas expressam as suas ideias matemáticas de diversas formas. Através do desenho, do corpo, da fala e dos objetos, transmitem as suas concepções matemáticas e esta comunicação e interação com os outros vai auxiliar no desenvolvimento das formas de representação como, por exemplo, os padrões. Para além disto, quando as crianças expressam verbalmente o seu pensamento matemático e raciocínio, é possível ajudá-las a organizar e clarificar o próprio pensamento e a ter em consideração ideias e estratégias que os outros utilizam, ampliando as suas competências comunicativas bem como a sua capacidade lógica e de raciocínio (Chauvel & Wach, 2007).

Assim, **as noções matemáticas relacionam-se com a necessidade de as comunicar e expressar** tornando-se, por isso, muito importante o trabalho com as crianças neste sentido, para que comecem a definir estratégias para a resolução de problemas matemáticos. Podemos afirmar, assim, que a linguagem surge aliada ao pensamento, uma vez que as crianças necessitam de requisitos linguísticos e comunicativos (oralidade e representação escrita) para desenvolver a compreensão da linguagem matemática e a capacidade para resolver problemas matemáticos. Torna-se necessário, por isso, que as crianças expressem e verbalizem a sua opinião e que representem graficamente as resoluções matemáticas que deslindam, de preferência através da aprendizagem pela ação e experiências do dia a dia (Castro & Rodrigues, 2008; Hohmann & Weikart, 2007).

A matemática aprende-se e comunica-se através da língua mãe, mas utilizam-se também outros elementos comunicativos como símbolos, diagramas, gestos, desenhos, gráficos, tabelas e outros elementos representativos. A relação entre estes elementos é indispensável, tanto para o pensamento e comunicação individual como para o desenvolvimento das interações sociais. Vasconcelos (1997) suporta esta ideia afirmando que os instrumentos de trabalho desempenham um papel de grande peso no quotidiano das salas de jardim de infância, tendo em conta que o uso destes materiais promove o desenvolvimento social e intelectual do grupo, fomentando o sentido do tempo e continuidade, bem como a resolução individual e coletiva de problemas.

De acordo com Formosinho (1998), o mapa das presenças carrega diversas funções nas rotinas. A marcação das presenças nas tabelas onde os nomes se cruzam com

os dias da semana e/ou do mês, acabam por auxiliar as crianças na construção da consciência de tempo e a desenvolver o raciocínio lógico-matemático, linguístico e social. Também através do mapa das presenças e/ou da agenda semanal, as crianças começam a desenvolver a sequência dos dias da semana. Assim, a recolha, **organização e tratamento de dados** é, segundo Lopes (2008) e Moreira e Oliveira (2003), possível trabalhar com crianças do pré-escolar através de experiências que lhes sejam familiares e que lhes despertem curiosidade e interesse.

Chauvel e Wach (2007) afirmam que quando as crianças entram no jardim de infância, entram com conhecimentos intuitivos e informais sobre a **quantidade e o número**, estando este aspeto ligado ao domínio dos **Números e Operações**. Na educação pré-escolar, vão desenvolver esses saberes, construindo, através do que já sabem e das interações com os outros, a noção de número, o processo de construção dos números e outras noções matemáticas mais complexas.

Segundo Castro e Rodrigues (2008) “o **sentido de número** engloba o número e suas relações para além dos diferentes significados e utilizações dos números” (p. 11). Pode-se afirmar que o sentido de número se refere à compreensão do número nas suas variadas dimensões, sendo considerado como a capacidade para utilizar os números em circunstâncias distintas, como forma de comunicação e englobando estratégias para utilizar e trabalhar os números e operações.

As crianças reconhecem facilmente quando há muitos ou poucos objetos presentes numa coleção, apresentando assim noções de quantidade. Procura-se que, na educação pré-escolar, expandam esta intuição quantitativa e comecem a estabelecer comparações entre dois conjuntos de objetos e que, mais tarde, comecem a associar o número à quantidade através de correspondências termo a termo. Estas **correspondências termo a termo** constituem, segundo Chauvel e Wach (2007), uma base empírica de contagem sem recorrer ao número que levam a criança a descobrir se há mais, menos ou o mesmo nos objetos em correspondência.

No âmbito do sentido de número é expectável o desenvolvimento de capacidades como a contagem, o conhecimento da sequência numérica, o reconhecimento e representação dos numerais, a compreensão das noções de número ordinal e cardinal, o estabelecimento de relações numéricas, o *subitizing*, a compreensão da ideia de inclusão

hierárquica (compreensão de que o último número a ser proferido inclui sempre os números anteriores e é também o número total de elementos (Barros & Palhares, 1997)), o sentido de grandeza relativa e absoluta dos números e a conservação do número (Castro & Rodrigues, 2008; Clements, 1999; Fosnot & Dolk, 2001; McIntosh, Reys & Reys, 1992).

As experiências sobre o número e a quantidade em que as crianças contam determinados objetos de conjuntos e os comparam entre si são fundamentais para o desenvolvimento do sentido de número e a sua conservação uma vez que dão significado aos processos cognitivos e sociais envolvidos no pensamento numérico. É possível afirmar que o sentido de número faculta formas de compreensão dos números, com o objetivo de desenvolver estratégias eficazes a ser aplicadas no dia-a-dia, na vida profissional ou enquanto cidadão (Brocardo, Serrazina & Rocha, 2008; McIntosh, Reys & Reys, 1992). O desenvolvimento do sentido de número no pré-escolar deve ser progressivamente conquistado através de experiências significativas para as crianças, de forma lúdica e com base nas experiências das mesmas (Clements & Sarama, 2007; ME, 1997; Ponte & Serrazina, 2004) de forma a facilitar aprendizagens matemáticas futuras como a contagem.

As primeiras experiências de **contagem** por parte das crianças são realizadas através de objetos concretos como os dedos das mãos ou as peças de um jogo. À medida que a competência de contagem das crianças vai apurando, as mesmas vão desenvolvendo a capacidade de contagem sem o contacto com objetos, passando a visualizar os números mentalmente (Castro & Rodrigues, 2008).

Segundo Clements e Sarama (2009) podem surgir diferentes formas de contagem, (contagem um a um, a contagem partindo de um número que não o um, contagem para a frente e para trás). Na fase inicial da aprendizagem do número, as crianças recorrem à correspondência termo a termo, associando um número a cada objeto (Fosnot & Dolk, 2001).

É necessário dominar várias aptidões para contar objetos, que se vão desenvolvendo através da observação, experimentação e interação. Através destes conhecimentos e dos problemas com que se vão deparando diariamente que envolvem adição e subtração, as crianças vão desenvolvendo capacidades operativas.

Moreira e Oliveira (2003) reforçam que as crianças que experienciam atividades de contagem vão desenvolvendo predisposição e ganhando confiança para estabelecer relações numéricas e vão, assim, ganhando **noções aritméticas**. Ou seja, conforme vão aprimorando a capacidade de contagem e adquirindo estratégias de contagem mais eficazes e complexas, vão desenvolvendo a capacidade de resolver operações com recurso à adição e subtração.

As crianças envolvem-se em situações relacionadas com a matemática, desde os primeiros anos de vida, em termos não só de números e operações, mas também de **geometria e de medida**, uma vez que percebem o espaço à sua volta e relacionam os objetos ou pessoas entre si considerando as suas características. É possível observar, diariamente, conversas em que as crianças afirmam ser “maiores” que as outras, em que dizem ter feito uma construção “muito comprida”, em que referem ter ido visitar familiares “muito longe”, em que dizem que “esta torre é muito alta” ou que “eu tenho muitas bolachas e tu tens poucas”. Ainda sem se aperceberem as crianças interpretam diversas situações e tomam decisões onde a matemática está implícita ou explícita.

Segundo Mendes e Delgado (2008), a geometria e a medida são os domínios da matemática que estão mais relacionados com o mundo que nos rodeia e estão muito relacionados entre si. Para Mansfeld (citado por Maia, 2008) “a **compreensão espacial** é necessária para interpretar, compreender e apreciar o nosso inerente mundo geométrico” (p. 79). Rodrigues (2011), citado por Reis (2014) refere que podemos definir o sentido espacial como um “conjunto complexo de competências que se interligam, dando origem à capacidade de perceber distâncias, direções, movimentos e relações que o indivíduo estabelece com o meio circundante, com os objetos ou estes entre si” (pp. 11-12).

A geometria é, desta forma, um meio para a criança conhecer o espaço no qual se movimenta, sendo muito importante que a aprendizagem se faça a partir do seu conhecimento informal e também com base na manipulação e experimentação. Está presente em todos os objetos e formas para que olhamos, dizendo respeito ao estudo das propriedades e características dessas figuras e, quando essas características são mensuráveis, então passamos ao domínio da medida.

A criança movimenta-se, então, num mundo de formas e padrões, em relação ao qual forma ideias geométricas que a ajudam a representá-lo e a descrevê-lo. Neste mundo

são estabelecidas conexões entre diferentes temas da matemática e situações da vida real. Assim, as crianças classificam objetos, pessoas, acontecimentos de acordo com certas características/propriedades e estabelecem relações entre eles. A classificação auxilia, desta forma, as crianças a adquirirem os conceitos de semelhança e diferença.

Aprender a **classificar** o mundo à sua volta é algo que a criança faz desde o nascimento, visto que todos os sistemas culturais, embora que cada um da sua forma, subdividem o mundo em categorias, ou seja, classificam o mundo com base na sua interpretação. Estas classificações são transmitidas às crianças desde que nascem. Duas das atividades que são comuns a todas as culturas são localizar e desenhar (Moreira e Oliveira, 2003). Qualquer uma delas é realizada pelas crianças de forma intuitiva desde muito cedo.

A **categorização**, por sua vez, é uma forma de organização dos dados que deve ser iniciada através de experiências informais e de **ordenação**, encaminhando as crianças para a percepção dos atributos dos objetos e, conseqüentemente, levando-as a compreender o que os une, construindo, para tal, vocabulário apropriado à sua classificação (Sheffield et al., 2004).

O papel fundamental da matemática para construção do pensamento, como tem vindo a ser reforçado, para aprendizagens futuras e para a aquisição de competências e conhecimentos essenciais para a vida, determina a devoção que lhe deve ser atribuída na educação pré-escolar, cujo quotidiano oferece inúmeras possibilidades de aprendizagens matemáticas.

Uma vez que é a partir das experiências do dia-a-dia que as crianças constroem as primeiras noções matemáticas, o **papel do educador** é fundamental no fomento e incentivo do desenvolvimento dessas noções. Por esse motivo, o educador deve apoiar as crianças na sua curiosidade e desejo inato de aprender, beneficiar as oportunidades diárias que surgem no dia a dia do jardim de infância para explorar matemática e assumir o papel de mediador entre a criança e a construção da sua relação com a mesma, encorajando a criança para a resolução de problemas e utilizando linguagem própria da matemática.

Castro e Rodrigues (2008) defendem que a qualidade do “ensino” da matemática influencia a motivação e conseqüente desempenho das crianças na aprendizagem de conteúdos relacionados com esta área, tornando-se, por isso, imprescindível desenvolver

um ambiente educativo que assegure momentos de descoberta, debate e de construção de conhecimento (Castro & Rodrigues, 2008; Moreira & Oliveira, 2003). Atividades como o preenchimento do quadro do tempo, do mapa de tarefas, da tabela das presenças, a organização e arrumação da sala, a contagem de crianças presentes, de objetos e materiais, jogos que impliquem classificação, contagem, seriação e formação de conjuntos, favorecem a aquisição de conceitos, noções, relações e propriedades matemáticas, contribuindo para o desenvolvimento lógico-matemático. Deste modo, o jardim de infância torna-se, assim, um dos espaços que oferece às crianças possibilidades de construção de conhecimento nas diversas áreas. São a diversidade e a pluralidade de oportunidades educativas que possibilitarão a formação de uma base afetiva e cognitiva sólida para a aprendizagem.

Segundo Silva et al (2016), para o “desenvolvimento das várias noções matemáticas, no decurso da intervenção educativa, o/a educador/a deverá ter em consideração não só aspetos ligados a atitudes e disposições de aprendizagem. . . como também a um conjunto de processos gerais. . . que são transversais à abordagem da matemática” (p.75).

Nesses **processos gerais** as crianças realizam classificações de forma intuitiva, começando ser capazes de organizar objetos considerando um atributo e, futuramente, vários atributos para estabelecer relações de semelhança e dissemelhança entre eles; são capazes de seriar e ordenar relacionando as várias qualidades dos objetos (quantidade, altura, tamanho, etc); desenvolvem conceitos iniciais relacionados com padrões e reconhecem-nos identificando a sua sequência e repetição; representam e comunicam o pensamento matemático; resolvem e inventam problemas considerando a situação apresentada mas também o que ainda está por determinar (Silva et al., 2016). Serão todos estes e outros aspetos alvos de investigação, análise e discussão nos próximos subtópicos.

4.3. Roteiro metodológico e ético

4.3.1. Natureza da Investigação

O relatório, para além de abordar a intervenção, compreende uma investigação em torno de uma problemática que se revelou pertinente no decorrer da PPSII: “Quais as

noções matemáticas possíveis de observar num grupo de crianças de 3 e 4 anos, numa sala de jardim de infância?”.

A problemática surgiu da observação de inúmeros momentos em que as crianças utilizavam expressões ligadas à matemática que me despertaram o interesse para saber mais acerca delas: Será que empregam as expressões de forma contextualizada? Que tipo de noções apresentam elas e associadas a que subdomínios da matemática? Assim, defini um grande objetivo naquela que foi a minha investigação acerca desta temática:

- Identificar e analisar o reconhecimento e a significação das noções matemáticas das crianças, a partir dos aspetos conceptuais revelados nas suas narrativas orais.

Para dar resposta às minhas questões e saber mais acerca das noções matemáticas que as crianças evidenciam tornou-se necessária a observação constante das crianças nos vários momentos da rotina, das atividades ligadas à matemática e os registos escritos destes mesmos acontecimentos.

Tendo em conta o tema, a investigação realizada é descritiva e de natureza qualitativa, não manipulativa que descreve um fenómeno dentro do seu contexto focando-se na análise dos elementos investigados e na compreensão dos resultados. Os investigadores que utilizam esta abordagem “privilegiam a compreensão das complexas inter-relações entre tudo o que existe” (Stake, 2016, p. 53) através de perguntas de investigação orientadas “para casos ou fenómenos, procurando padrões de relações imprevistas, mas também de outras já esperadas” (Stake, 2016, p. 56).

4.3.2. Métodos e Técnicas Utilizadas

Tendo em conta a especificidade do tema, podemos afirmar que a investigação que realizei segue o método de **estudo de caso** uma vez que se foca num assunto específico e complexo, e é **intrínseco** visto que se concentra num determinado contexto e apenas e só nas noções matemáticas do grupo de crianças da sala.

Pode dizer-se que a minha investigação se dividiu em **três fases: planeamento; recolha de dados; e análise dos dados e respetivas conclusões.**

Relativamente à fase de planeamento, foi necessário acordar com a organização e a equipa educativa o tema a investigar, pedir autorização para fotografar, decidir que técnicas e instrumentos de recolha de dados iria utilizar e pesquisar acerca do tema.

Na segunda fase, procurei fazer uma recolha de dados baseada no princípio da triangulação, uma vez que esta ostenta “uma maior validade dos dados e uma inserção mais aprofundada dos pesquisadores no contexto de onde emergem os fatos, as falas e as ações dos sujeitos” (Souza & Zioni, 2003, p. 78) utilizando como técnicas a **observação direta**, em que realizei registos escritos diários de forma a ir registando e acompanhando a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças; uma **entrevista** semiestruturada realizada à educadora e à auxiliar da sala para que acrescentassem a sua palavra de experiência; e a **consulta documental** do projeto pedagógico que acabou por não se revelar pertinente e não foi incluída. O processo de pesquisa foi orientado pela fundamentação teórica que me ajudou na categorização das narrativas.

Na terceira fase, todos os dados recolhidos foram analisados recorrendo à análise de conteúdo, num encadeamento lógico com recurso a comparações e cruzamento de informações das fontes e foi apresentada uma cadeia de evidências.

4.3.3. Roteiro Ético

No que diz respeito às opções éticas a adotar na elaboração de todo o trabalho, as crianças foram informadas do que eu estava a fazer na sala, percebendo que estaria a observá-las para poder aprender com elas e em que âmbito e nunca tomei decisões com que as mesmas não concordassem, fosse escrever sobre elas ou tirar fotografias.

Também se torna importante conversar e questionar a família acerca do que é feito de forma a compreender os seus princípios e respeitá-los. Para garantir que respeitei a ética na investigação e na profissionalidade, construí um roteiro ético (cf. Anexo E) com base nos princípios éticos e deontológicos no trabalho com crianças, a equipa e as famílias (Tomás, 2011) e na ética na profissionalidade (APEI, 2011), sobre o qual me vou debruçar de forma sucinta.

Os **objetivos da investigação** foram partilhados e discutidos com a equipa educativa e não foram apresentados às crianças de forma a que não as influenciasse no que se relaciona com as expressões matemáticas que utilizam. Também não foram partilhados com a família uma vez que a mesma não foi envolvida na investigação.

Relativamente aos **custos e benefícios**, só identifiquei custos relativamente à equipa educativa que, para responder à entrevista, teve de abdicar de algum tempo que costuma ser muito escasso. Não houve benefícios para as crianças uma vez que se trata de uma investigação passiva que não as influencia, tendo havido benefícios apenas para a equipa educativa que poderá refletir acerca das noções matemáticas do grupo.

A **privacidade e confidencialidade** tanto das crianças como das famílias e da equipa educativa foram respeitadas sendo que os seus dados foram sempre **consentidos** e expostos anonimamente.

Não restringi o número de crianças a observar uma vez que a sua grande maioria usava expressões matemáticas no dia a dia e optei por avaliar o grupo no seu geral. A **seleção dos participantes** foi baseada num princípio de que defendo na minha prática educativa: a criança é o centro – e foi o centro da prática e o centro da investigação.

Por fim, a minha intenção será **partilhar os resultados** com a equipa, as crianças e as famílias.

4.4. Apresentação e Discussão dos Resultados

Com o intuito de dar resposta à minha questão “Quais as noções matemáticas possíveis de observar num grupo de crianças de 3 e 4 anos, numa sala de jardim de infância?”, apresentarei, de seguida, os dados que tive a oportunidade de recolher através de uma entrevista realizada aos membros da equipa educativa (cf. Anexo B) e da observação sistemática dos comportamentos das crianças da sala. A apresentação dos dados serve como evidência que me permite, com o suporte teórico de alguns autores, caracterizar as conceções matemáticas do grupo.

Após a recolha de dados, foi importante proceder à organização dos mesmos (cf. Anexo F). Optei por utilizar um sistema por categorização, pretendendo classificar os elementos pertencentes a um conjunto e agrupá-los segundo categorias que fizessem sentido tendo em conta o tema da investigação, e que reunissem um grupo de elementos

sob um título, sendo esse agrupamento realizado com base nas características comuns a esses elementos (Bardin, 2011). As categorias foram definidas de acordo com as grandes abordagens definidas pelas OCEPE (Silva et al., 2016) para a matemática: **Números e Operações; Organização e Tratamento de Dados; Geometria; e Medida**, sendo por esta ordem que os dados serão, de seguida, apresentados. As subcategorias resultam da análise das grandes abordagens e a consequente definição de conteúdos específicos associados a estas.

Categorias	Subcategorias
Números e Operações	Sentido aritmético
	Sentido de número
	Correspondência termo a termo
	Comparação de quantidades
Organização e Tratamento de Dados	Classificação
	Comparação
	Ordenação/Seriação
Geometria	Noção Espacial
	Noção Temporal
	Construção de padrões
	Análise e operação com formas geométricas
Medida	Sentido de medida
	Comparação e ordenação

	Identificação de atributos mensuráveis dos objetos
	Utilização de uma unidade de medida

Tabela 1. Categorias e subcategorias de análise

Em vários momentos da rotina registei todas as interações que tive a oportunidade de observar que remetessem para as grandes abordagens definidas nas OCEPE resultando em 34 observações. Distribuí-as pelas categorias e subcategorias supramencionadas e criei indicadores que me permitiram avaliar as ocorrências, sendo possível observar que uma mesma ocorrência pode fazer parte de vários subdomínios da matemática. Tal razão deve-se ao facto de existir uma ligação entre os vários subdomínios, que são desenvolvidos paralelamente e que acabam por ser interdependentes.

De seguida apresentarei os dados que obtive neste estudo acerca das noções matemáticas das crianças do grupo e, para isso, mobilizarei e cruzarei os dados estatísticos e qualitativos que obtive através da observação e registo das crianças com os dados obtidos na entrevista realizada à equipa de sala e com a fundamentação teórica de autores que suportem o que é afirmado, de forma a tornar a discussão dos dados o mais completa possível.

Desde o primeiro dia em que estive na sala que pude observar vários momentos em que as crianças mostravam empregar linguagem matemática com significado e de forma contextualizada. Segundo a educadora da sala, as crianças do grupo “demonstram noções matemáticas relacionadas com contagem, com seriação e classificação, com invenção e resolução de problemas.” (Educadora S.)

Sendo este um grupo que vivencia muitas situações de brincadeira, “durante [essas] brincadeiras as crianças criam padrões quando estão a fazer colares, tentam encontrar a solução para um problema, (...) fingem estar num momento de culinária e vão registando os ingredientes e quantidades que são precisas” (Educadora S.) o que lhes permite ir desenvolvendo diversas noções matemáticas através da descoberta e do brincar. A auxiliar da sala acrescenta que essas noções “vão surgindo naturalmente nas partilhas e vivências de cada um através do seu quotidiano.” (Auxiliar P.)

Através das interações por parte das crianças em diversos momentos da rotina, foi

possível observar várias noções matemáticas que as mesmas já apresentavam no subdomínio dos **Números e Operações** (21 ocorrências) como o sentido aritmético (3 ocorrências/14%), sentido de número (11 ocorrências/52%), realização de correspondência termo a termo (2 ocorrências/10%) e de comparação entre grandezas (5 ocorrências/24%).

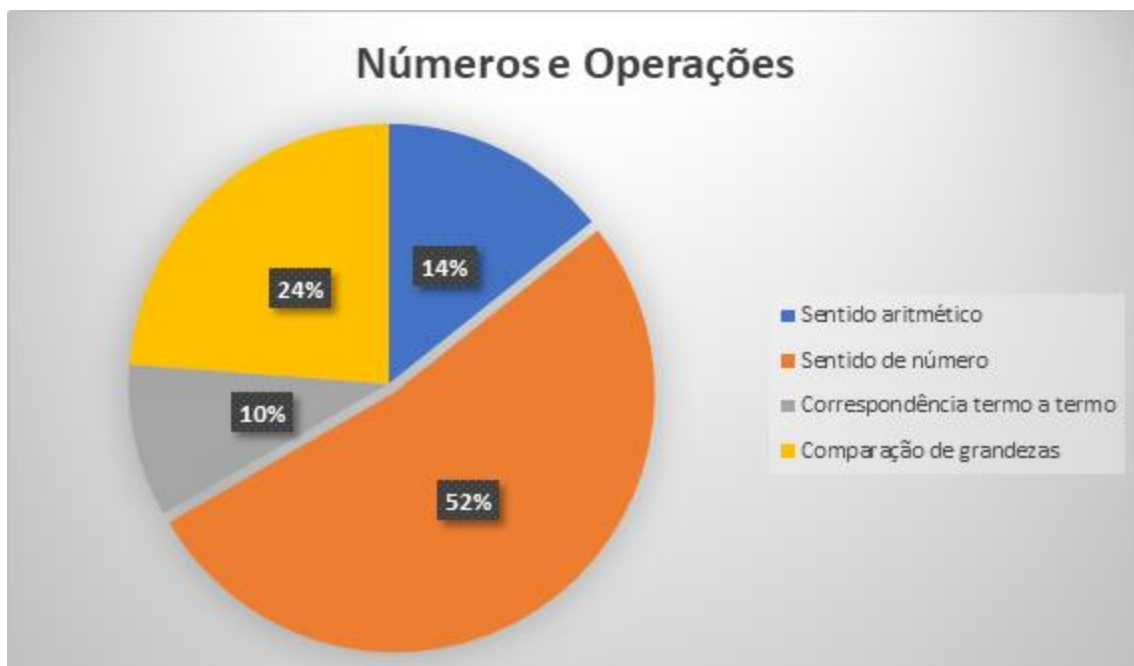


Gráfico 1. Números e Operações: Percentagens de cada subcategoria

Ao observar o gráfico 1 tornam-se mais claras as noções que as crianças apresentam relativamente ao subdomínio dos **Números e Operações**. Através da análise é possível concluir que o maior número de ocorrências se relacionaram com o **sentido de número** (52%) seguido da **comparação de grandezas** (24%) enquanto que o menor número de ocorrências se associam ao **sentido aritmético** (14%) e à **correspondência termo a termo** (10%).

Segundo Spodek (2002), a matemática é vista pelas crianças (e adultos) associada à aritmética porque associam a matemática aos números. É, pois, importante ampliar essa ótica para outros domínios matemáticos. De seguida, apresento uma ocorrência em que uma das crianças foi capaz de relacionar a matemática à quantidade/número de anos.

“Quando pergunto ao grupo “Então se é quarta feira é dia de quê à tarde? Olhem lá para a agenda semanal...”

- Matemática!

Boa! Então a Sofia pensou que podíamos...

- Eu quero saber quantos anos é que nós temos!” (Nota de campo nº43 - registo diário nº1 - Reunião da Manhã de dia 15/01/20)

Neste exemplo é bastante claro que a criança compreendeu que, sendo dia de matemática, uma das atividades possíveis de realizar nesta área é estudar e descobrir a idade das crianças do grupo. Não é possível determinar se a criança relaciona o número de anos à quantidade, mas utiliza a palavra “quantos” e compreende que, seja o número, seja a quantidade, pelo menos um destes aspetos está diretamente ligado à matemática.

Quando a criança começa então a relacionar o número com a quantidade passamos a outra dimensão: a do **sentido de número**. No exemplo que se segue, em que estava a fazer uma atividade de contagem com um pequeno grupo de crianças, é possível observar que a R. já utiliza o nome dos números relacionando-a com a quantidade de objetos existentes.

“- Então, mas se não há nenhum foguetão meto aqui que temos quantos? Qual é o número que ponho? (Sofia)

- Zero foguetões! (R.)” (Nota de campo nº30 - registo diário nº2 - Durante o Projeto “O que é um veículo?” dia 07/12/19)

Mais ainda do que relacionar a quantidade com o número e algarismo, a R. já entende que o número zero é utilizado para representar um conjunto vazio. No entanto, não é possível perceber se a R. compreende que o número zero antevem o número um.

A auxiliar da sala afirma que as noções matemáticas vão sendo notórias nos vários momentos do dia a dia, sendo exemplos disso “o pôr a mesa, a contagem através do calendário, a resolução de problemas matemáticos em contexto real e a avaliação dos diferentes momentos” (Auxiliar P.). Um exemplo desses que também comprova a aquisição do sentido de número é o seguinte, onde algumas das crianças me ajudam a pôr a mesa.

“Olha, faltam ali três colheres... E faltam facas nesta mesa...” - digo.

Uma das crianças vai buscar precisamente três colheres. (Nota de campo nº32 - registo diário nº1 - Rotina: Pôr a mesa para o almoço dia 06/12/19)

Ao mencionar o número de talheres necessários, a criança foi capaz de identificar qual a quantidade dos mesmos, o que também revela uma relação entre número e quantidade. A auxiliar declara que “aspectos como estes despertam a curiosidade pela matemática levando-as [às crianças] a compreender a sua importância e utilidade.” (Auxiliar P.)

Castro e Rodrigues (2008) referem que a noção de número ordinal, que se desenvolve em paralelo com as experiências de contagem oral, é outra das capacidades que integra o sentido de número. Este aspeto está também relacionado com a **correspondência termo a termo** em que a criança identifica, numa contagem, que a quantidade total corresponde à última palavra número (termo) que disse, como se apresenta no exemplo seguinte.

“- Então e quantos meninos já cá estão?”

- Um... Dois... Três... Quatro. Quatro! (A.P)” (Nota de campo nº48 - registo diário nº1

- Tempo de comunicações dia 03/01/20)

Segundo Silva et al. (2016) as crianças devem compreender que, para realizar a contagem de objetos, precisam de contar um elemento do conjunto de cada vez. É possível observar que o A.P utiliza correspondência termo a termo para contar objetos de um conjunto (neste caso, o número de crianças), identificando que a quantidade total corresponde à última palavra número (termo) que disse.

Mas, para a compreensão global do número, relações como “mais do que”, “menos do que” e “igual” são fundamentais e contribuem para a comparação numérica e a interiorização da ordem de **grandeza dos números** (Castro & Rodrigues, 2008; Walle, et al., 2010). Também a este nível as crianças demonstraram ter noções matemáticas,

como se verifica no exemplo seguinte em que a M.J compara o número de bolachas que tem, com as da sua amiga.

“Eu tenho muitas bolachas e tu tens poucas porque eu só te dei duas...” (M.J) (Nota de campo n°46 - registo diário n°1 - Durante o lanche de dia 21/01/20)

Apesar de não utilizar palavras como “mais do que” ou “menos do que” é possível compreender que a M.J estava a comparar o seu número de bolachas com os do seu par ao referir que “eu tenho muitas e tu tens poucas”, referindo que “só” deu duas bolachas e dando a entender que ficou com a maior parte. Estas palavras, bem como “algumas”, “tantas”, “diferente” e “igual” fazem parte do vocabulário das crianças sendo utilizadas para estabelecer comparações. Este conhecimento vai sendo empregue e dele emerge a relação entre o número e a quantidade.

No momento desta ocorrência pude verificar que, na realidade, a M.J ficou com mais bolachas do que a sua amiga, mas não a observei a contar o número de bolachas de cada conjunto. O que nos remete para o *subitizing*, em que a criança não precisou de contar o número de objetos dos dois conjuntos para perceber qual tinha mais e qual tinha menos e que bastou olhar para o conjunto de bolachas da amiga para perceber que a mesma tinha duas bolachas, mesmo sem as contar.

Outros exemplos de **comparação de grandezas** que foram possíveis captar no grupo foi quando a I. dividiu um conjunto pelo seu meio e quando o grupo interpretou os dados de uma tabela realizada numa atividade.

“Vou dividir ao meio. Metade para aqui e metade para ali”. (I.) (Nota de campo n°44 - registo diário n°3 - Brincadeira no recreio dia 16/01/20)

Neste exemplo, a I. comparou os dois conjuntos que fez ao dividir uma unidade ao meio identificando a metade como sendo parte de um todo e compreendendo que uma unidade é composta por duas partes iguais designadas por “metade”. Para além disto também já compreende que dividir significa partir em várias partes (neste caso, duas).

"Os iogurtes de limão são os que têm mais. Os sabores que têm menos é o de coco, ananás e maçã e banana." (Nota de campo nº31 - registo diário nº1 - Durante atividade de matemática dia 05/12/19)

Neste exemplo, também existe uma comparação entre o conjunto que tem mais iogurtes e o conjunto que tem menos iogurtes. Importa referir que os de coco, ananás e maçã-banana apresentavam a mesma quantidade.

Outra das noções matemáticas possíveis de observar ainda no domínio dos Números e Operações é o **sentido aritmético**. As crianças já demonstram ser capazes de resolver problemas do quotidiano que envolvam pequenas quantidades com recurso à adição e subtração, tal como é demonstrado no próximo registo em que a criança relaciona a adição com o combinar de dois grupos de objetos e a subtração com o retirar de uma dada quantidade de um grupo de objetos.

"Quantos meninos é que podem estar aqui?! (Sofia)

- Cinco! (M.E)

- E estamos cá quantos? (Sofia)

- Sete! Então têm de sair dois! (M.E)" (Nota de campo nº45 - registo diário nº1 - Área dos jogos de chão (tempo livre) dia 20/01/20)

À medida que as crianças vão desenvolvendo uma relação próxima com os números, vão começando a dominá-los cada vez mais e conseguindo efetuar cálculos mais complexos sem recurso a qualquer tipo de material, passando ao nível dos cálculos mentais, mesmo que elementares.

Pagarete (2008) afirma que é essencial que o sentido de número esteja desenvolvido desde cedo para que, futuramente, as diferentes operações sejam compreendidas e se tenha sucesso na sua resolução. Isto significa que, o sentido aritmético e o sentido de número estão interligados, desenvolvendo-se em conjunto e apoiando-se mutuamente, o que acaba por acontecer com todos os subdomínios da matemática, como é possível identificar ao longo da análise e interpretação dos resultados obtidos no estudo.

Também no subdomínio da **Organização e Tratamento de Dados** (6 ocorrências), as crianças já apresentavam várias noções matemáticas, utilizando formas

de formas de representação de dados e procedendo à classificação (1 ocorrência), comparação (1 ocorrência) e ordenação e seriação de objetos (3 ocorrências).

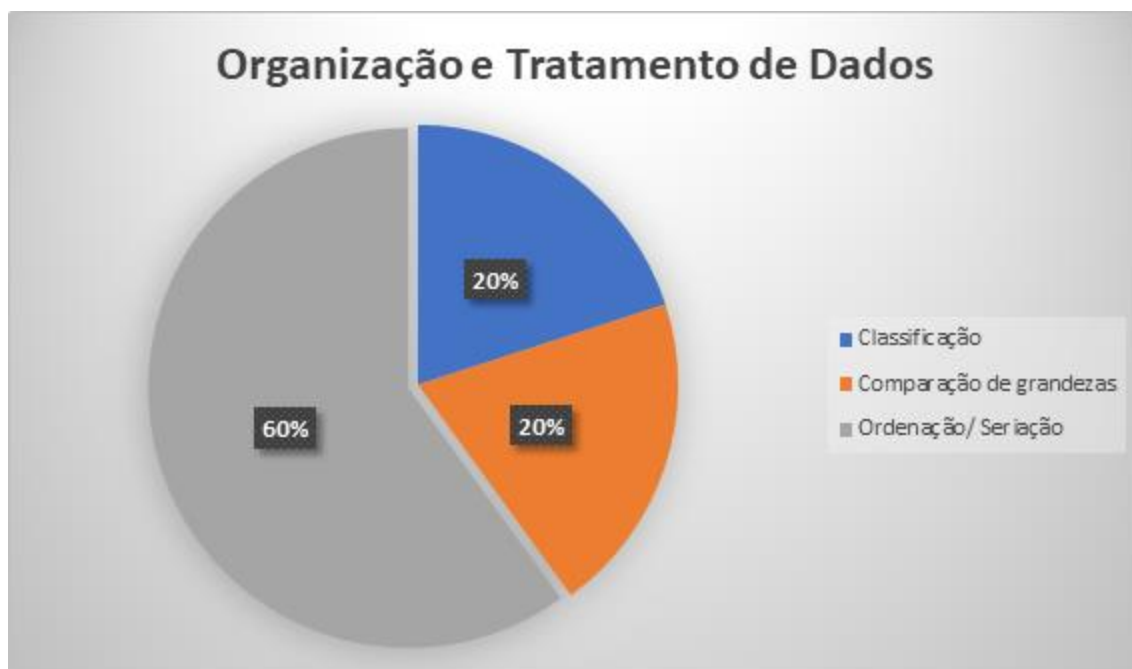


Gráfico 2. Organização e Tratamento de Dados: Percentagens de cada subcategoria

O gráfico 2 demonstra-nos que mais de metade (60%) das ocorrências foram ao nível da **ordenação/seriação** e que a **comparação de grandezas** e a **classificação** apresentaram o mesmo número de ocorrências correspondendo, cada uma delas, a 20% do total.

Estas noções são, segundo a educadora S., “indispensáveis para aprendizagens positivas no futuro”, por isso, é importante o uso de instrumentos como o mapa do tempo, das presenças e das tarefas para que as crianças iniciem a aprendizagem da leitura de quadros de dupla entrada bem como a realizar a sua interpretação.

Sendo o local onde realizei a PPSII um contexto MEM, a utilização dos instrumentos de pilotagem é muito incentivada. Para além disso, observei (e realizei) várias atividades matemáticas em que as crianças eram postas em contacto com várias tabelas e outras formas de registos matemáticos.

Resultante desse incentivo, foi possível observar que algumas crianças já utilizavam formas de representação simples para organizar os dados no seu quotidiano.

De acordo com Ponte e Velez (2011), representações “são caracteres, símbolos, configurações pictóricas ou mesmo objectos que representam alguma ideia, objecto, ou relação matemática” (p. 12). Ponte e Serrazina (2000) acrescentam que as representações podem incluir desenhos, dramatizações, figuras e outras formas de representação podendo ser ou não convencionais. É exemplo disso a M.E que, na nota de campo abaixo apresentada, foi desenhar, numa folha de papel, um colar que fez.

“A M.E está a fazer um colar de contas. Quando termina o colar, vai buscar uma folha e começa a fazer o registo do colar, desenhando-o.” (Nota de campo nº11 - registo diário nº3 - Tempo livre em sala dia 23/10/19)

Nesta ocorrência, a M.E pegou numa folha, de livre e espontânea vontade, e começou a desenhar o colar. Desenhava as contas da esquerda para a direita, com as formas (circular, quadrada, ...) e cores de cada conta. Podemos, por isso, afirmar, que também existe aqui noção espacial por parte desta criança e que a mesma já opera com formas geométricas.

Para além disso, a M.E também faz uma **ordenação/seriação**. Quando lhe questionei acerca do que estava a fazer a M.E respondeu:

“Eu fiz o colar e depois desenei-o numa folha. Primeiro este, depois este, ...” (Nota de campo nº11 - registo diário nº3 - Tempo livre em sala dia 23/10/19)

Referindo-se às contas e à sua ordenação “primeiro este, depois este...”, a M.E compreende não só que o tratamento apresentado é uma forma de descrever uma realidade mas também que existe uma ordem pela qual os objetos estão dispostos e devem ser apresentados, o que originará, mais tarde, a construção de padrões.

Para a ordenação/seriação ocorrer é importante que as crianças façam a **classificação** de objetos utilizando duas propriedades em simultâneo (Sheffield et al., 2004). Isto porque, quando as crianças separam e classificam os objetos tendo em conta as suas características, começam a colocá-los em pilha formando conjuntos de objetos que partilham uma determinada característica comum, de acordo com determinado

critério (cor, tamanho, forma). Esta tarefa permite à criança ordená-los e seriá-los. Um exemplo de classificação que foi possível observar no grupo de crianças foi o seguinte, em que, numa atividade que implicava conjuntos, a criança foi capaz de se inserir num deles e representar essa mesma inclusão.

*“- Boa, três anos! Então vais fazer um pauzinho onde? (Sofia)
(aponta para a linha do número três)” (Nota de campo n°43 - registo diário n°1 - Durante atividade de matemática dia 15/01/20)*

As crianças mostraram participar ativamente na organização das informações recorrendo a tabelas. No exemplo supramencionado, uma criança, ao referir que tinha três anos, foi facilmente capaz de entender que, na tabela, o seu “pauzinho” deveria ficar na linha do número três. Uma tabela de duas entradas favorece o desenvolvimento das noções matemáticas ao nível da organização e tratamento de dados favorecendo o desenvolvimento da compreensão dos dados, da análise de dados e da estatística: uma simples atividade de comparação, classificação e contagem (NCTM, 2007).

Nesta atividade, as crianças foram, na sua maioria, capazes de compreender que algumas faziam parte de um grupo (o dos três anos) enquanto que outras faziam parte de outro (o dos quatro anos) por cada um dos grupos partilhar a mesma característica. Deste modo, ao realizar classificações, a criança desenvolve também a noção de número.

Quando se fazem representações gráficas existe um fundamento base prévio por parte das crianças. Segundo Sheffield et al. (2004), é necessária a **comparação** de conjuntos de objetos. É exemplo disso a seguinte ocorrência em que, para organizar os dados, foi necessária, por parte da criança, uma comparação entre os seus dados com os dados de outro par.

*“- Boa! Esta fita que está aqui, é a fita da A.. Se ela está ao teu lado, onde é que vamos colar a tua fita?
A criança aponta para o espaço ao lado da fita da A..” (Nota de campo n°15 - registo diário n°1 - Durante Projeto das Alturas dia 04/11/19)*

Nesta atividade, o objetivo era elaborar um gráfico com barras, em que cada barra representava a altura de cada criança. Para tornar a tarefa mais fácil, foi tirada uma fotografia do grupo em que as crianças se apresentavam lado a lado por ordem crescente.

Neste sentido, foi necessário que a criança compreendesse o seu lugar na fotografia (demonstrando também noção espacial), se era maior ou menor que a criança que se encontrava do seu lado esquerdo comparando as suas alturas (medida) e colando a sua fita no gráfico considerando esses mesmos dados. Para além disto, a criança também fez uma **ordenação** uma vez que o objetivo da atividade seria colocar as fitas por ordem crescente.

Segundo Castro e Rodrigues (2008), a análise dos dados influencia muito o quotidiano do ser humano sendo, assim, uma área da matemática fundamental que proporciona conhecimentos enriquecedores do desenvolvimento numérico.

No subdomínio da **Geometria** (23 ocorrências) as crianças demonstraram ter noção espacial (12 ocorrências), noção temporal (3 ocorrências), competências para a construção de padrões (2 ocorrências) e capacidade de análise e operação com formas geométricas (6 ocorrências). Estes dados correspondem às seguintes percentagens:

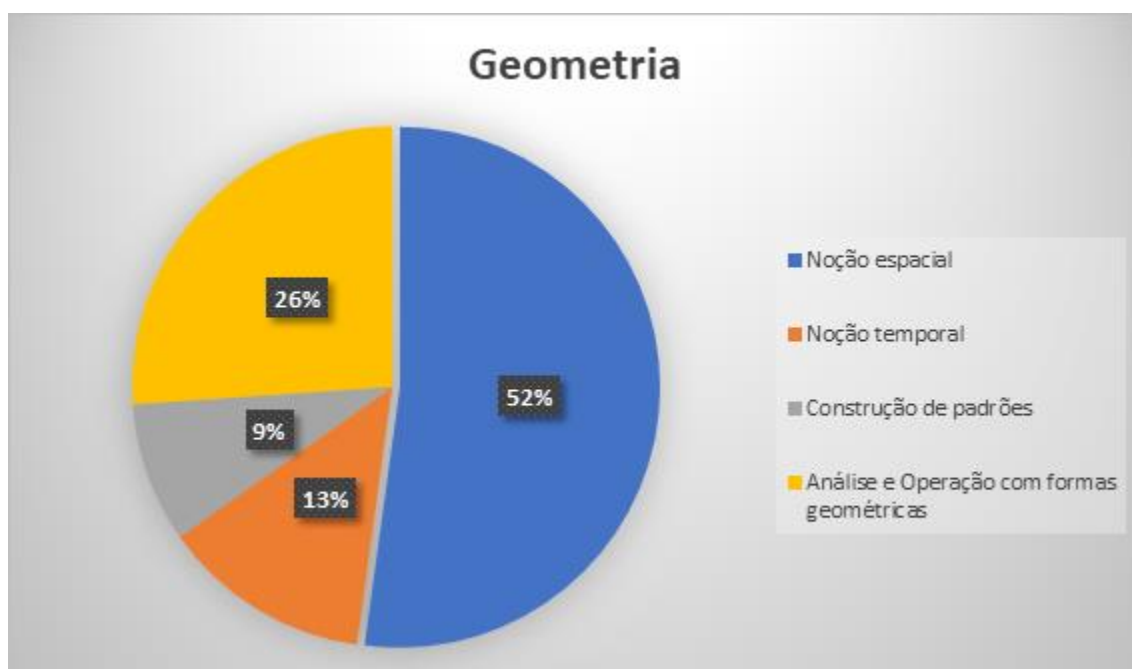


Gráfico 3. Geometria: Percentagens de cada subcategoria

Analisando o gráfico 3 observa-se que a **noção espacial** representa a maioria absoluta com 52%, com 24% apresenta-se a **análise e operação com formas geométricas** e com menor destaque a **noção temporal** (13%) e a **construção de padrões** (9%).

As crianças demonstraram **noções espaciais e temporais** identificando posições relativas (quem está ao lado, à frente, atrás, à esquerda, direita, em cima, em baixo, antes, depois, ...) e para descrever a localização de um objeto ou pessoa como nos exemplos apresentados de seguida.

“- Onde estás tu, nesta fotografia?”

- Aqui!

- E quem é que está antes de ti?

- O X.

- O X. está depois de ti. E antes?

- ...

- Quem é que está ao teu lado?

- A A..” (Nota de campo nº15 - registo diário nº1 - Durante Projeto das Alturas; 04/11/19)

“A minha casa é para a direita e nós vamos para a esquerda, pois é?” (Nota de campo nº22 - registo diário nº1 - Durante viagem de autocarro; 19/11/19)

“Mas era perto ou era longe?”

- Longe.... Era muito longe! Andei muito tempo de carro!” (Nota de campo nº24 - registo diário nº2 - Reunião da manhã; 21/11/19)

No primeiro exemplo é possível reparar que a criança ainda apresenta fragilidades no uso da terminologia para indicar quem se encontra antes e depois, mas que é capaz de referir quem se encontra ao seu lado (seja esquerdo ou direito).

A segunda ocorrência apresentada ocorreu aquando a ida a uma visita de estudo em que me sentei ao lado da criança I. no autocarro. A criança, apontando para o nosso lado direito, referiu que a sua casa “era para aquele lado” e afirmou que íamos no sentido

oposto e, afirmando, seguidamente, que a sua casa era para a direita e nós íamos para a esquerda utilizando conceitos de orientação e identificando posições relativas.

Tortora e Pirola (2012) referem que “a percepção geométrica leva a criança a reconhecer, organizar e sintetizar as informações oriundas dos objetos que estão ao seu redor e a orientação espacial auxilia a criança a se movimentar e localizar objetos tendo como base pontos de referência” (p. 225). Neste sentido, “o espaço pode (...) ajudar na construção de noções matemáticas. Exemplo disso, é a própria disposição dos móveis que ajuda a construir noções espaciais ou o estabelecimento do número de criança por áreas que ajuda na contagem e na divisão do grupo.” (Educadora S.)

No terceiro caso é possível verificar que o D. tem algumas noções temporais relacionando o tempo com o espaço (se levou muito tempo a chegar é porque é longe). Sendo o tempo marcado pela subjetividade e um conceito muito abstrato - daí a importância das rotinas - torna-se um conceito difícil de adquirir. Tanto para crianças como para adultos, o tempo “prega partidas”, uma vez que, por exemplo, parece passar mais depressa quando estamos expostos a situações agradáveis e mais lentamente quando expostos a situações desagradáveis. No entanto, uma criança é capaz de comparar o tempo que demora a ir a casa dos avós e, por exemplo, para a sua própria casa, fazendo com que afirme demorar muito tempo a chegar a casa dos avós e, por isso, ser muito longe.

Um importante contributo não só para o desenvolvimento da abstração, mas também para o consequente raciocínio lógico e para o pensamento algébrico é a descoberta de padrões (English, 2004; Vale et al., 2011).

No contexto que tive oportunidade de observar e estudar, o mundo dos padrões não surgiu de forma sólida e clara, mas foi possível observar, por parte de algumas crianças, certas competências e descobertas que podem ser ampliadas e levar à **construção de padrões**.

“Primeiro as grandes (M.D) (...)

Quando lhe dou a primeira peça pequena, a M.D encaixa-a o mais à esquerda da peça grande que colocou por baixo (como base) e, quando lhe dou a segunda, coloca-a ao lado da anterior, preenchendo o resto do espaço. E assim faz com o resto das peças pequenas. Depois, parte a torre que construiu em duas partes, colocando-as lado a lado,

ao mesmo nível.” (Nota de campo nº8 - registro diário nº1 - Brincadeira no recreio; 16/10/19)

Ao analisar esta ocorrência, é possível afirmar que a M.D reconhece e/ou opera com formas geométricas e figuras (uma vez que as peças eram quadradas e retangulares), descobrindo e referindo propriedades, mas não é possível afirmar que forma um padrão. No entanto, ao referir que primeiro são as peças grandes a ser encaixadas e só depois as mais pequenas (representando uma ideia de sequencialidade), ao colocar duas peças pequenas sobre uma peça grande (compreendendo que duas peças grandes equivalem a uma pequena) e ao dividir a construção ao meio colocando, lado a lado, as duas construções iguais, podemos admitir que a criança já apresenta algumas noções relacionadas com padrões, uma vez que nos apresenta dois conjuntos iguais lado a lado.

Para além disto, este pode ser considerado também um exemplo de classificação uma vez que a criança é capaz de classificar e distinguir as peças *grandes* das peças *pequenas*, separando-as, ou seja, categorizando-as.

A **análise e operação com formas geométricas** foi outra das noções matemáticas que foi possível observar no contexto, como já foi possível constatar acima, principalmente através de atividades realizadas no dia da agenda semanal destinado à matemática em que as crianças reconheciam formas geométricas (bi- e tridimensionais) presentes no seu quotidiano e as suas características.

- É um quadrado. (P.B)

- Porque é que dizes que é um quadrado? (Sofia)

- Porque tem quatro lados. (P.B)

- E porque tem quatro bicos. (M.E)

- É um retângulo. (M.E e M.)

- Porquê?

- Tem quatro lados, também [como o quadrado] só que parece uma cama.

Está deitado. (M.E)

- É um triângulo. Mas parece uma pirâmide. (M.D)

- *Também parece uma tenda.* (M.S)

- *Porque tem 3 lados e 3 bicos.* (M.E) (Nota de campo nº47 - registo diário nº1 - Durante atividade de matemática dia 22/01/20)

Através destas ocorrências reconhece-se que as crianças reconhecem as formas geométricas referindo propriedades e identificando semelhanças. Ao analisar a segunda nota de campo é possível ainda observar que a M.E faz uma visualização mental das figuras (neste caso, imagina um quadrado deitado), rodando-as e analisando de forma algo lógica as transformações resultantes, ainda que de forma falível.

Relativamente ao subdomínio da **Medida** (18 ocorrências) as crianças já identificavam atributos mensuráveis dos objetos (3 ocorrências) que os permitia comparar e ordenar.

No exemplo abaixo mencionado, por exemplo, a criança foi capaz de identificar a altura como sendo medível.

“- *É para medir... Não me lembro do nome...*

- *É uma fita para medir, muito bem... Para medir o quê?*

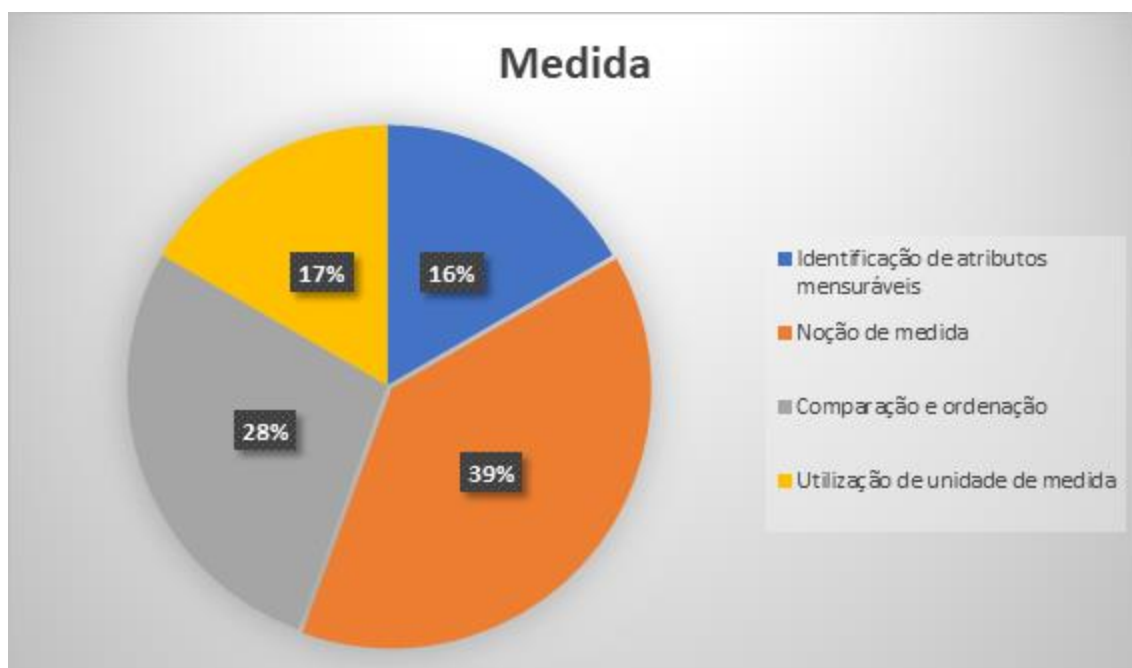
- *As alturas...*” (Nota de campo nº11 - registo diário nº2 - Projeto das Alturas; 23/10/19)

Para além disto, já se observavam noções de medida (comprimento, peso, volume, capacidade, altura...) (7 ocorrências), era realizada a comparação e ordenação de objetos segundo essas mesmas noções (5 ocorrências) e utilizada uma unidade de medida (3 ocorrências).

Estes dados, traduzidos em percentagens, apresentam-se da seguinte forma: 39% das ocorrências remetem para a **noção de medida**, 28% para a **comparação e ordenação**, 17% para a **utilização de uma unidade de medida** e 16% para a **identificação de atributos mensuráveis dos objetos**, como é possível observar de forma mais clara no gráfico 4.

Gráfico 4. Medida: Percentagens de cada subcategoria

As **noções de medida** foram demonstradas através da caracterização de objetos utilizando palavras como “grande”, “pequeno”, “alto”, “gigante” e “comprido” como se observa na nota de campo mencionada de seguida.



“Eu acho que a tua comunicação está muito alta e gostei como tu fizeste. Com um pau comprido.” (Nota de campo n^o44 - registo diário n^o2 - Tempo de comunicações 16/01/20)

Através dessas características, as crianças eram capazes de **comparar** a largura, comprimento de objetos, indicando algumas características de medida como “maior que”, “mais pequeno que”, “igual a”, etc, bem como de **ordená-los**.

“- Qual é a fita maior?”

- *A fita métrica...*

- *Isso quer dizer que tu és maior que esta fita ou mais pequenina?*

- *Pequenina... (...)*

- *Então se esta fita tem um metro e a tua é maior, tu tens mais que um metro ou menos?*

- *Mais... (...)*

- *Que número é este? (...) Vamos lá contar...*

- *1, 2, 3, 4, 5, 6... 6.*

- *Então tu tens um metro e...?*

- *Seis...*” (Nota de campo nº11 - registo diário nº2 - Projeto das Alturas; 23/10/19)

Através dos exemplos supramencionados, podemos afirmar que já existe a utilização de uma unidade de medida que as crianças utilizam para responder a necessidades e questões do quotidiano.

Nas duas primeiras ocorrências apresentadas é possível afirmar que as crianças são capazes de utilizar a unidade de medida (a fita métrica com um metro) como comparação entre a fita métrica e a sua fita (que corresponde à sua altura), demonstrando facilidade em identificar qual a fita maior e a mais pequena e, conseqüentemente, se eram maiores ou mais pequenas que essa fita tendo em conta esses dados. No segundo caso, ainda é possível acrescentar uma outra noção matemática: “se esta fita tem um metro, a tua que é maior, tem mais ou menos que um metro?” Este acaba por ser um pensamento mais complexo do que o da primeira ocorrência uma vez que é necessário que a criança compreenda que a unidade de medida é uma unidade e que a sua fita é maior que a unidade e, por isso, tem mais do que um metro. Para compreender a **noção de unidade**, é essencial que a criança entenda que o atributo não só está a ser medido, mas também que a unidade que está a ser usada para medir influencia o resultado da medição (Moreira & Oliveira, 2003).

A terceira ocorrência demonstra um caso ainda mais complexo em que a criança foi capaz de, com a minha ajuda, compreender que media um metro “mais um bocadinho”. Juntos, fomos descobrir quanto seria esse “bocadinho”. A criança foi capaz de perceber que teríamos de utilizar a mesma unidade de medida (a fita métrica de um

metro) para o medir. Não reconhecendo o número seis (algarismo), contou os números de um em um até chegar ao seis e chegamos à conclusão que media um metro mais seis (centímetros).

Os três momentos ocorreram durante um projeto que estava a realizar com as crianças, que já mencionei anteriormente, em que construímos um gráfico de barras com a altura de todas as crianças, organizadas de forma crescente. É importante referir que a forma como a desenvolvi com cada criança foi diferente tendo em conta a minha intenção de trabalhar sempre na ZDP uma vez que, “a forma como a matemática é apresentada à criança desde muito cedo vai influenciar as suas aprendizagens futuras neste domínio [e outros]. Cabe ao educador valorizar o que cada criança já sabe, respeitar o ritmo de cada um e proporcionar aprendizagens significativas (...) e que promovam não só a aquisição de novos conceitos, mas também que consolidem os que já foram adquiridos.” (Educadora S.). “Neste sentido, a aprendizagem deve ocorrer gradualmente como forma de chegar a aprendizagens mais complexas.” (Auxiliar P.)

Ao analisar globalmente os resultados da investigação é possível concluir que o grupo apresenta vários conhecimentos implícitos no que diz respeito às noções matemáticas que constam nas OCEPE (Silva et al., 2016). Foi possível observar que as crianças mais velhas apresentam noções mais complexas do que as mais novas, apesar de a idade não ser um critério de avaliação. Não obstante, também várias das crianças mais novas demonstraram noções matemáticas bastante profundas.

Posto isto, as noções matemáticas possíveis de observar num grupo destas idades em jardim de infância vão desde o domínio da **Geometria** – domínio em que as crianças apresentam mais noções matemáticas (23 ocorrências) – no qual o grupo demonstrou ser capaz de localizar objetos num ambiente familiar, utilizando conceitos de orientação; identificar posições relativas; representar e descrever percursos familiares; reconhecer formas geométricas bi e tridimensionais presentes no seu quotidiano (nos objetos da sala, nas suas produções, etc.) e operando com as mesmas, descobrindo e referindo propriedades; e rodar formas e figuras e analisar as transformações resultantes.

Estes valores podem estar relacionados com o facto de as crianças (e adultos) contactarem com a Geometria a todo o momento, uma vez que este subdomínio está presente em tudo o que nos rodeia. Neste sentido, as noções ao nível da Geometria podem

tornar-se mais fáceis de desenvolver, sendo que a criança está em constante contacto com a mesma. Porque está sempre presente em tudo para o qual olhamos, também é possível que tenham surgido mais oportunidades de observação e registo do que noutros subdomínios.

O seguinte domínio em que as crianças apresentaram mais noções matemáticas foi o dos **Números e Operações** (21 ocorrências) em que os resultados não diferiram muito relativamente ao domínio da Geometria. Neste domínio as crianças demonstraram identificar quantidades através de diferentes formas de representação; resolver problemas do quotidiano que envolvessem pequenas quantidades, com recurso à adição e subtração; usar correspondência termo a termo para resolver problemas de comparação de conjuntos e para contar objetos de um conjunto; identificar, nas contagens, que a quantidade total corresponde à última palavra número que disseram; usar os termos “mais do que” e “menos do que” na comparação de quantidades; usar o nome dos números para representar quantidades; e relacionar a adição com o combinar de dois grupos de objetos e a subtração com o retirar uma dada quantidade de um grupo de objetos.

Durante as suas brincadeiras e rotinas, as crianças mobilizam conhecimentos relativos ao número e quantidade de forma muito natural seja em “momentos de brincadeira e interação com os outros, . . . momentos de refeição em que podemos criar conjuntos com as cores dos pratos ou contar o número de copos que vamos precisar. . . , etc.” (Educadora S.). Por este motivo, tal como no domínio da Geometria, foram várias as oportunidades de observação e registo no domínio dos Números e Operações e, o facto de este domínio ser essencial para que as crianças resolvam problemas no seu quotidiano, remete-nos para uma maior necessidade de o desenvolver e, por isso, as crianças têm mais oportunidade de aperfeiçoamento.

O domínio da **Medida** foi o seguinte no que se refere ao número de ocorrências (18), em que as crianças demonstraram compreender que os objetos têm atributos mensuráveis que permitem compará-los e ordená-los; usar unidades de medida para responder a necessidades e questões do quotidiano; e comparar a altura, largura, comprimento de construções que fez (torres, comboios, etc.), indicando algumas características de medida “maior que”, “mais pequeno que”, “mais alto”, etc.

O facto de o domínio da Medida não apresentar tantas evidências como, por exemplo, o da Geometria deve-se, por um lado, ao facto de o processo de “comparar, por observação e comparação direta, [ser] a base da medição” (Mendes & Delgado, 2008, p.45). Ou seja, antes de as crianças serem capazes de chegar ao domínio da medida, é necessário que sejam capazes de comparar objetos tendo em conta as suas propriedades e, só mais tarde, começam a ser capazes de atribuir um valor numérico ou atributo de um objeto. No entanto, as crianças já se demonstraram capazes de identificar objetos pelas suas características mensuráveis.

O domínio sobre o qual as crianças demonstraram ter menos noções matemáticas foi o da **Organização e Tratamento de Dados** (6 ocorrências), resultados que diferem bastante dos anteriores talvez pelo facto de as crianças demonstrarem estas noções em contextos e momentos mais específicos, resultando em menos observações e registos e por ser necessário um desenvolvimento por parte delas noutros domínios para que possam organizar e tratar os dados que advém desses domínios. Quero com isto dizer que se a criança não tiver noções matemáticas ao nível, por exemplo, dos Números e Operações, que dados terá ela para organizar e tratar? Claro que esta questão não é tão simples e a criança é capaz de, por exemplo, ordenar e seriar sem recorrer a dados específicos baseados em, por exemplo, números, mas torna-se importante colocar esta questão para refletirmos sobre a dependência e paralelismo entre os vários domínios.

No entanto, o grupo demonstrou ser capaz de recolher informação pertinente para dar resposta a questões colocadas, recorrendo a metodologias adequadas; utilizar gráficos e tabelas simples para organizar a informação recolhida e interpretá-los de modo a dar resposta às questões colocadas; colocar questões e participar na recolha de dados acerca de si própria, de situações do seu quotidiano e meio ambiente; participar na organização da informação recolhida recorrendo a tabelas, gráficos de barras e desenhos; e compreender que o tratamento realizado é uma forma de descrever uma realidade.

Importa referir que a **organização do ambiente educativo** e o **apoio por parte do Educador** pode influenciar a aprendizagem contextualizada de todas estas noções matemáticas. A organização do espaço e os materiais que lá se encontram acabam por proporcionar às crianças mais ou menos oportunidades de interação, contacto com a matemática e experiências que levam à construção de noções matemáticas (encaixar,

empilhar, enfiar, representar...). Os materiais “(colares de contas, tangram, cuisenaire, dominó, legos) . . . são um apoio fundamental para a resolução de problemas e para a representação de conceitos matemáticos” (Auxiliar P.). Neste sentido, “o espaço pode, de facto, ajudar na construção de noções matemáticas” (Educadora S.).

Como já tem vindo a ser referido, as noções matemáticas surgem de forma natural no pré-escolar, sendo um contexto que potencia estas dimensões de forma informal, em contexto de brincadeira, através dos problemas que surgem no dia a dia que exigem resolução e do espaço e materiais que fomentam o desenvolvimento dessas mesmas noções. Contudo, “para que a criança estruture o seu pensamento, refletindo e interpretando as várias representações matemáticas. . . é fundamental um apoio e uma orientação por parte do educador” (Educadora S.) que deve “valorizar o que cada criança já sabe [e] respeitar o ritmo de cada um”. A auxiliar da sala acrescenta que é importante que a aprendizagem ocorra “gradualmente como forma de chegar a aprendizagens mais complexas” (Auxiliar P.).

5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE

| | ' ' | | ' ' |

“Ser educador é mais que vestir uma indumentária de intelectual e falar meia dúzia de palavras bonitas. É a reflexão e a ação. É o envolvimento, a busca, a doação... e sobretudo o Amor!”

Gi Barbosa

Foram cinco os anos em que me dediquei à construção do meu ser enquanto educadora de infância e me entreguei a esta arte que me torna uma pessoa completa.

Prestes a chegar à meta e perspetivando tudo o que já foi, ousou afirmar que estou prestes a desempenhar a profissão mais importante, complexa, que abarca a maior responsabilidade, e também a que me preenche mais, a que me torna um ser humano melhor e mais feliz, a que nos pede e nos dá tanto – a profissão de educadora de infância.

Sinto-me grata por ter a oportunidade de poder fazer parte da vida dos seres que mais nos ensinam neste universo: as crianças. Olhar para elas, que sempre foram o centro - da minha prática, da minha investigação, do meu estudo - e com elas aprender, descobrir, brincar e explorar, é do mais especial que alguém pode ter na vida. Fazer parte do seu crescimento e também com elas crescer é um privilégio que só alguns têm a oportunidade de vivenciar. É ter nas mãos os rebentos do futuro, a sua felicidade, a sua compreensão do mundo e as memórias de infância que carregarão consigo pela vida fora.

Sinto-me grata por me distanciar do meu próprio ego, uma vez que “confrontar-se com o olhar da criança permite aos adultos romper com a abordagem adultocêntrica do mundo.” (Domingues & Gomes, 2015, p. 136). Descartando, por completo, o pensamento de que sabemos tudo e de que vamos transmitir esse saber supremo às crianças, foi incrível perceber que, ao longo destes anos, aprendi tanto com elas como elas comigo, precisei tanto delas quanto elas de mim. Revelou-se imprescindível o caminho que fiz para reconhecer que, enquanto educadora, assumo um papel de mediadora entre a criança e o conhecimento, um elo entre ela e o ambiente educativo.

A competência reflexiva permite ao Educador situar-se na sua prática, tornando-se um recurso que faz com que se aperceba do impacto e da intencionalidade das suas ações e que lhe dá oportunidade de ajustar e reformular a sua prática de forma a levar a criança à aprendizagem ativa, motivando-a e envolvendo-a nas suas próprias aprendizagens. Confesso que o que mais me apoiou e, em simultâneo, desafiou foi

distanciar-me da prática para dar lugar ao pensamento reflexivo e ao seu registo pela forma como vivo o contexto: intensamente.

Foi através, principalmente, das experiências vividas em contexto que fui construindo todos estes andaimes e desenvolvendo os princípios que fazem agora parte de mim, como a visão da criança como agente na sua própria aprendizagem, o princípio da individualidade, da inclusão, da democracia, da afetividade em equilíbrio com as regras e limites, da liberdade, da criança detentora de conhecimento, inúmeras potencialidades e inteligências, da visão do educar e cuidar como sendo indissociáveis.

Tive a oportunidade de contactar com práticas pedagógicas, organizações e profissionais dissemelhantes, o que me levou a conhecer técnicas, perspectivas e estratégias distintas. No contexto de creche, realço as relações tão próximas que desenvolvi com cada profissional, cada bebé, e com a organização educativa que se mantêm até hoje; também a paixão com que vivi todos os momentos de forma tão intensa e verdadeira; e também o trabalho em equipa, “algo que influencia o funcionamento de qualquer contexto, pois é formado por pessoas distintas, com características pessoais e profissionais que se articulam, complementam e dependem necessariamente umas das outras” (Tavares, 2010, p.52), que foi um elemento chave para o meu crescimento, em que os elementos da equipa me transmitiram a importância da articulação entre todos, partilharam as suas vastas experiências, atitudes altruístas, compreensivas, entendedoras e experientes e que trabalharam, em conjunto comigo, sempre com o objetivo de promover o bem estar das crianças, bem como o de as ajudar a crescer e a ser felizes.

A prática no contexto de jardim de infância testou a minha resiliência e exigiu a minha permanente capacidade de adaptação à equipa e à organização educativa, aspeto que nunca chegou a ser atingido na sua plenitude. Foi também neste contexto que fiz parte de um grupo maior de crianças e onde adquiri mais capacidades de gestão e organização de um grupo, bem como de estratégias a utilizar. Fez-me ganhar certezas da educadora que quero e não quero ser, das prioridades que quero definir para a minha prática e a forma como quero integrar-me a mim própria e aos outros na comunidade escolar. Também a planificação emergente foi outro dos aspetos que me permitiu trabalhar sobre imprevistos e partir das ideias e interesses das crianças para desenvolver, em conjunto com elas, momentos agradáveis e de aprendizagem significativos.

Foram, ambas, experiências que me fizeram aprender a lidar com determinadas situações que nunca tinha experienciado, que me desafiaram e testaram a mim própria de diferentes formas e que me fizeram conhecer melhor a mim mesma e aquilo em que acredito. Em ambas aprimorei, igualmente, a minha capacidade de observação, escuta e reflexão, essenciais à profissão de educadora de infância.

O facto de me ter envolvido afetivamente com as crianças de qualquer um dos contextos acabou por facilitar o crescimento da nossa relação e, conseqüentemente, a intervenção e as conseqüentes aprendizagens, tendo em conta a importância da relação. E assim foi: a partir do primeiro dia que me preocupei em chegar até às crianças e este princípio estendeu-se até ao último dia.

Educar com afeto é tanto ou mais importante do que educar com todos os meios e recursos pedagógicos ideais.

Neste sentido, o educador deve ser uma figura afetuosa para que a criança se sinta desejada e acarinhada no seio da instituição. . . Tal facto irá permitir que a criança venha a desenvolver sentimentos básicos de segurança e de confiança em si própria e nos outros, tão importantes para o desenvolvimento emocional.

(Luz, 2014, p.5)

Termino com a certeza de que todo o processo formativo durante o ciclo de estudos foi, à sua forma, importante para enfrentar esta profissão desafiante, permitindo-me afirmar que sou e tenho agora muito mais do que quando comecei esta jornada, com uma bagagem formativa preparada para continuar a ser construída.

Confiante para me adaptar a variados contextos correspondendo às exigências das crianças, mas sendo sempre fiel à minha individualidade como pessoa e educadora de infância, existem sempre aspetos a ser melhorados. Apesar disto, a formação de um Educador nunca acaba e terei tempo de aprender muito mais ao longo da vida. Como tal, irei continuar a munir-me de estratégias para ir pondo em prática.

Chegando ao final desta jornada, posso dizer que sinto que escolhi a educação de infância, mas, mais importante, que a educação de infância também me escolheu a mim.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | | ' ' |

O percurso de formação de uma educadora de infância é, sem dúvida, desafiante, trabalhoso, às vezes entusiasmante, outras angustiante. É crescer profissionalmente, mas também pessoalmente, sentir esse crescimento durante as conquistas e as quedas e ir edificando o nosso ser a partir do que esses altos e baixos nos trazem.

Numa perspectiva do ponto de vista da prática, o que me fez tornar a pessoa e educadora que estou prestes a ser daqui em diante foram as experiências vividas em contexto de estágio: quer as boas, quer as menos boas.

Ser estagiária, por vezes, não é tarefa fácil. Para além de “saltarmos” de estágio em estágio, de grupo em grupo, de começarmos vezes e vezes do zero, acabamos por sentir uma grande pressão e tensão pelo facto de sentirmos que não pertencemos à organização educativa, ao grupo, por sentirmos que não somos a educadora do grupo e temos de agir como tal, tentando corresponder às expectativas da educadora, do orientador, do modelo pedagógico,... Sabemos que estamos a aprender mas sentimos que não devemos errar, que estamos a ser avaliados e que estamos numa “prova final” que nos vai definir enquanto pessoas e enquanto futuras educadoras, apesar de sabermos que isso não é verdade absoluta.

Engolidas por toda a responsabilidade que nos é “despejada” e com a pouca experiência que a maioria de nós apresenta, torna-se uma mistura de sensações, uma vez que estamos a ter a oportunidade de exercer a profissão do nosso coração, que estamos com as crianças que são o melhor do nosso mundo e com as quais nos sentimos tão bem, e que por outro lado podem surgir emoções e sentimentos tão controversos e opostos. Mas são todos estes sentimentos e experiências que nos fazem ir construindo e desconstruindo as nossas ideias, princípios e valores e que nos fazem desenvolver empatia e capacidade de colaboração, (uma vez que todas as estagiárias e educadoras passam ou já passaram pelo mesmo) e muitas outras competências inerentes a esta profissão.

E é assim, através de todas as dificuldades e conquistas, que toda a pessoa e educadora cresce e continua a crescer através do tempo. Lutando e adaptando-se constantemente, nesta aprendizagem contínua que é a vida.

Focando-me no desenvolvimento das capacidades de investigação, estas foram também aperfeiçoando ao longo do tempo, sendo esta dimensão igualmente importante, uma vez que a investigação nos permite aperceber do que as crianças conhecem, como

conhecem e, no caso da investigação da PPSII, de como as suas noções e competências matemáticas se desenvolvem e são influenciadas pelo ambiente educativo, pelas interações com os outros e experiências que em conjunto partilham.

Sabe-se mais hoje sobre o pensamento matemático e o seu desenvolvimento nas crianças de idade pré-escolar sendo, assim, fundamental que este aspeto seja refletido nas finalidades e práticas educativas e que o leque de experiências proporcionadas às crianças seja alargado ao nível das competências numéricas, estatísticas, geométricas e todos os restantes subdomínios. Como afirma Clements (1999) “as ideias das crianças desenvolvem-se a partir das suas intuições enraizadas na ação através do fazer, desenhar, mover e perceber” (p.68).

Para além disso, é importante ter em conta que a forma como as crianças nos mostram o que sabem não depende apenas dos conhecimentos que têm, mas também da forma como se processa a interação com o adulto, sendo necessário ter em consideração um conjunto de fatores.

Em suma, o desenvolvimento matemático acontece de forma natural no contexto de jardim de infância em que o apoio do educador e as oportunidades que o ambiente educativo proporciona são fundamentais, começando na aquisição de noções espaciais, temporais, de medida, na contagem de objetos, passando pela construção de relações numéricas, pela emergência das operações e, por fim, pelas representações (Castro & Rodrigues, 2008).

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

| " | | " |

- APEI (2011). Carta de Princípios para uma Ética Profissional. *Cadernos de Educação de Infância*, 93
- Bardin, L., (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70
- Barros, M., & Palhares, P. (1997). *Emergência da Matemática no Jardim-de Infância*. Porto Editora.
- Boavida, A.M. & Ponte, J.P. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 43-55). APM
- Brocardo, J., Serrazina, L., & Rocha, I. (Eds.) (2008). *O sentido de número: Reflexões que entrecruzam teoria e prática*. Escolar Editora.
- Castro, J., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados: Textos de apoio para educadores de infância*. ME.
- Chauvel, D. & Wach, D. (2007). *Brincar com a Matemática no jardim de infância: Como abordar conceitos matemáticos através de jogos*. Porto Editora.
- Clements, D. (1999). Subitizing: What is it? Why teach it?. *Teaching Children Mathematics*, 5 (7), 400-405.
- Clements, D. (2001). Mathematics in the preschool. *Teaching Children Mathematics*, 7, 270-275.
- Clements, D., & Sarama, J. (2009). *Learning and Teaching Early Math: The learning trajectories approach*. Edwards Brothers.

Clements, D.H. (2013). *Mathematics in Early Childhood Learning - A Position of the National Council of Teachers of Mathematics*. National Council of teachers of mathematics

Correia, M. (1993). *Blocos lógicos-jogos de matemática*. Edições Asa.

Costa, E. (2010). Novos Espaços de Intervenção: A Mediação de Conflitos Em Contexto Escolar. In J. Vasconcelos-Sousa, *Mediação e criação De consensos: os novos instrumentos de empoderamento do cidadão na União Europeia*. (pp. 155-166). Mediarcom/Minerva.

Costa, C. & Amorim, K. (2015). Abreviação em Relações de Bebês com seus Pares de Idade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 31 (1), 15-23.

Decreto-Lei nº241/2001 de 30 de agosto. *Diário da República nº201 - Série I-A* Ministério da Educação, Lisboa.

Domingues, M. & Gomes, E. X. (2015). Em busca das vozes das crianças: uma experiência de investigação durante a prática profissional supervisionada no mestrado em educação pré-escolar. In S. Pereira, M. Rodrigues, A. Almeida, C. Pires, C. Tomás & C. Pereira (Orgs.), *Atas do II encontro de mestrados em educação e ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 121-131). Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.

English, L. D. (2004). Promoting the development of young children's mathematical and analogical reasoning. In L. English (Ed.), *Mathematical and analogical reasoning of young learners* (pp. 210–215). Lawrence Erlbaum.

- Figueiredo, M. A. R. (2005). *Um novo olhar sobre as rotinas*. Projeto “Bola de Neve”
- Folque, M. A., Bettencourt, M. & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, 3, (6.^a série), 13-34.
- Folque, M. A. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J. O. (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto Editora.
- Fosnot, C., & Dolk, M. (2001). *Young Mathematicians at Work: Constructing Number Senes, Aaddition and Subtraction*. Heinemann.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2007). *Educar a criança* (2.^a ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, J., & Post, M. (2011). *Educação de bebés em infantários - Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kamii, C., & Devries, R. (1991). *Jogos em grupo: Na educação infantil, implicações da teoria de Piaget*. Editora: Objetiva.
- Laevers, F. (ed.) (2005). *Well-Being and Involvement in Care, a Process Oriented Self Evaluation Instrument for Care Settings*. Kind & Gezin and Research Centre for Experiential Education, Leuven University.

- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação* (pp. 110-140). Porto Editora.
- Lopes, C. (2008). Reflexões teórico-metodológicas para a Educação Estatística. In C. Lopes & E. Curi (Orgs.), *Pesquisas em educação matemática: Um encontro entre a teoria e a prática* (pp. 67-86). Pedro & João Editores.
- Luz, R. M. (2014). *A importância da afetividade em crianças de idade pré-escolar*. Consultado a 20 de junho 2020 em http://sapiencia.ualg.pt/bitstream/10400.1/8298/1/Relatório%20Final_itaLuz.pdf
- Maia, J. S. (2008). *Aprender...Matemática do Jardim-de-Infância à Escola*. Porto Editora.
- Mardiana, D., Mudrikah, A., & Amna, N. (2017). Developing kindergarten students' mathematical abilities and character by using area instruction model. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 3(1), 299-306.
- McIntosh, A., Reys, B., & Reys., R (1992). A proposed Framework for examinig basic number sense. *For the Learning of Mathematics*, 12, (3), 2-7.
- ME (1997). *Metas de aprendizagem para o pré-escolar*. ME/DEB.
- ME (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. ME/DEB.

- ME-DGIDC. (2010). *Metas de Aprendizagem*. Consultado em <http://www.metasdeaprendizagem.minedu.pt/educacaopreescolar/metasdeaprendizagem/metas/?area=7&level=1>
- Mendes, M., & Delgado, C. (2008). *Geometria*. DGIDC
- Migueis, M., & Azevedo, M. (2007). *Educação matemática na infância: Abordagens e desafios. Coleção Biblioteca do Professor*. Edições Gailivro
- Miranda, M. M. (2002). A Família como primeiro espaço educativo. *Cadernos de Educação de Infância*, 62, 11-15.
- Moreira, D., & Oliveira, I. (2003). *Iniciação à matemática no jardim de infância*. Universidade Aberta.
- National Council of Teachers of Mathematics (2007). *Princípios e normas para a Matemática escolar*. APM.
- Niza, S. (2012). *Escritos sobre educação*. Tinta-da-china.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação* (pp. 110-140). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto Editora

- Oliveira- Formosinho, J., Costa, J (2011). Porque é que a sua é redonda e a minha é bicuda?. In J., Oliveira-Formosinho & R., Gambôa (org.). (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia em Pedagogia*, (p. 83-124). Porto Editora.
- Pagarete, M. J. (2008). *A construção do conhecimento matemático pelas crianças das primeiras idades*. A., Silva, A., Fonseca, A., Guimarães, C., Novo, D., Rocha, M., Cardona (Coord.), M., Pagarete, & R., Marques (Coord.). (2008). *Aprender e ensinar no Jardim de Infância e na Escola*. Edições Cosmos.
- Pompermayer, C. (2001). Modelo conceitual de gestão de custos para estruturas organizacionais contemporâneas. Consultado em <https://anaiscbc.emnuvens.com.br/anais/article/view/2888/2888>
- Ponte, J. P., & Serrazina, M. (2000). *Didáctica da Matemática do 1.º ciclo*. Universidade Aberta.
- Ponte, J. P., & Velez, I. (2011). Representações em tarefas algébricas no 2º ano de escolaridade. *Boletim GEPEN*, 59, 53-68.
- Portugal, G. (2007). *Educar em creche sempre*. Universidade de Aveiro: Departamento de Ciências da Educação.
- Portugal, G. (2011). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. CNIS - Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (4.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

- Quaresma, M. (2018). *Brincar e Planificar com as Crianças em Educação Pré-Escolar – Um percurso partilhado*. Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada para obtenção do grau de Mestre em Ensino Pré-Escolar. Instituto Piaget.
- Reis, C. (2014). *O desenvolvimento do sentido espacial no pré-escolar*. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais: Instituto Politécnico de Leiria. Consultado em <https://www.iconline.ipleiria.pt/handle/10400.8/1559>
- Rinaldi, C. (2008). Os educadores de Reggio Emilia descrevem seu programa Entrevistas a Lella Gandini. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Orgs.). *As cem linguagens 73 da criança – A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (pp. 113-122). Artmed Editora.
- Sheffield, L., Cavanagh, M., Dacey, L., Findell, C., Greenes, C., & Small, M. (2004). *Navigating through data analysis and probability in prekindergarten-grade 2* (2^a ed.). NCTM.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação
- Souza, D. & Zioni, F. (2003). Novas perspectivas de análise em investigações sobre meio ambiente: a teoria das representações sociais e a técnica qualitativa da triangulação de dados. *Saúde e Sociedade*, 12 (2), 76-85.
- Spodek, B. (2002). *Manual de investigação em educação de infância*. Fundação Calouste Gulbenkian
- Stake, R. (2016). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Fundação Calouste

Gulbenkian

Tavares, S. (2002). *Experiências Educativas e Situações de Aprendizagem*. Edições Asa

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

Tortora, E. & Pirola, N. (2012), O Desenvolvimento de Habilidades Geométricas na Educação Infantil. In H., Pinto, H., Jacinto, A., Henriques, A., Silvestre, C. Nunes (orgs), Atas do XXIII Seminário de investigação em Educação Matemática. APM.

Urta, J. (2010). *Educar com bom senso*. A esfera dos Livros.

Vale, I., Barbosa, A., Borralho, A., Barbosa, E., Cabrita, I., Fonseca, L., & Pimentel, T. (2011). *Padrões no Ensino e Aprendizagem Matemática – Uma Proposta Didáctica no Âmbito do Novo Programa para o Ensino Básico*. Texto Editores.

Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande: a prática educativa de Ana*. Porto Editora

Vukovic, R. K., Roberts, S. O., & Wright, L. G. (2013). From Parental Involvement to Children's Mathematical Performance: The Role of Mathematics Anxiety. *Early Education & Development* 24(4),46–467.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Havard University Press.

Walle, J., Karp, K., & Bay-Williams, J. (2010). *Elementary and Middle School*

Mathematics: Teaching Developmentally (7th ed.). Pearson.

Wallon, D. & De Willed, M. (1977). *O seu filho do nascimento aos seis anos*. Editora
Persona

Warneken, F., & Tomasello, M. (2007). Helping and Cooperation at 14 Months of Age.
Infancy, 11(3), 271-294.

ANEXOS

| ' ' | | ' ' |

Anexo A. Notas de Campo

Nota de campo nº1 Data: 07/10/19	
Registo Diário nº1	Descrição
<p>Tema: Chegada à organização: reações das crianças</p> <p>Horas: 09h05</p> <p>Local: Sala de atividades</p> <p>Intervenientes: Estagiária; criança M.</p> <p>Observações: A M. demonstrou à vontade para se dirigir a mim e pareceu orgulhosa quando lhe disse que estava parecida com a Lady Bug.</p>	<p>- Como te chamas? - pergunta a M.</p> <p>- Eu sou a Sofia, e tu? - respondo.</p> <p>- M.. Queres ver o meu dossier da Lady Bug?</p> <p>- Claro! Onde está?</p> <p>- Aqui em cima! Da Lady Bug! Olha aqui, está aqui a Lady Bug e aqui estou eu...</p> <p>- Olha, mas tu tens aqui uma coisa na cara... O que é?</p> <p>- É uma pintura...</p> <p>- Mas olha que pareces mesmo a Lady Bug! Estás muito parecida!</p> <p>A M. sorri.</p>

Registo Diário nº2	Descrição
<p>Tema: Chegada à organização: reações das crianças</p> <p>Horas: 09h10</p> <p>Local: Sala de atividades</p> <p>Intervenientes: Estagiária; crianças</p>	<p>Sento-me numa das cadeiras que rodeia uma mesa no centro da sala. As crianças vão-se sentando e sobra um lugar ao lado da M. que pede que me sente ao lado dela. Neste momento, acaba de entrar uma criança na sala. Digo-lhe:</p> <p>- Olha, um amigo acabou de chegar. O que achas de deixarmos essa cadeira para ele?</p> <p>A M. fica em silêncio.</p>
Registo Diário nº3	Descrição
<p>Tema: Chegada à organização: reações das crianças</p> <p>Horas: 09h15</p> <p>Local: Sala de atividades</p> <p>Intervenientes: Estagiária; crianças</p>	<p>Dois meninos olham para mim, encolhidos nas suas cadeiras, virados um para o outro. Um deles, aponta na minha direção e pergunta baixinho ao colega: quem é aquela? - e ri-se.</p>

Nota de campo nº2**Data: 08/10/19**

Registo Diário nº1	Descrição
<p>Tema: Sessão de ginástica Horas: 10h Local: Ginásio Intervenientes: Professor B.; Crianças</p>	<p>A maioria das crianças está sentada no banco sueco e algumas crianças sentadas no chão, com os materiais já montados à sua frente (trampolins, objetos de espuma, bancos suecos, um deles inclinado sobre o espaldar,...). O professor de ginástica explica que hoje a sessão não vai ter uma sequência e que cada criança poderá explorar livremente o espaço e os materiais que quiserem. Durante a explicação, algumas crianças levantam-se demonstrando entusiasmo por começar e o professor pedelhes que se sentem e aguardem. O professor explica ainda que há uma regra: nos trampolins só deve estar a saltar uma criança de cada vez.</p> <p>Ao som do apito, as crianças correm para diferentes espaços e materiais, concentrando-se uma grande parte dela nos trampolins e subindo 3 ou 4 crianças de cada vez.</p> <p>O professor explica novamente que só pode estar uma criança de cada vez no trampolim e, aos poucos, as crianças começam a conseguir organizar-se entre si de modo a que só haja uma criança de cada vez a saltar. Por vezes é necessária a intervenção de um adulto para que todas tenham a oportunidade de saltar.</p> <p>Algumas das crianças saltam por uns momentos e dão a vez a outras, mas outras procuram estar o</p>

	<p>máximo de tempo no trampolim e o maior número de vezes possível, empurrando, passando à frente de quem já estava à espera, ou dizendo que era novamente a sua vez.</p> <p>Consigno observar que algumas crianças já saltam com facilidade a pés juntos no trampolim enquanto que outras demonstram mais descoordenação motora.</p>
Registo Diário nº2	Descrição
<p>Tema: Resolução de conflitos</p> <p>Horas: 15:10</p> <p>Local: Recreio</p> <p>Intervenientes: Auxiliar; Criança</p>	<p>Uma criança vem ao encontro da auxiliar P. que se encontrava perto de mim. Veio dizer-lhe que um dos amigos não lhe emprestava o brinquedo e que a empurrou. A auxiliar disse-lhe que, se calhar, tinha de ir conversar com o amigo acerca do problema para que o resolvessem.</p>

Nota de campo n°3

Data: 09/10/19

Registo Diário n°1	Descrição
<p>Tema: Reunião da manhã Horas: 9h Local: Sala de atividades Intervenientes: Estagiária; Crianças; Educadora Observações:</p>	<p>Sento-me numa das cadeiras disponíveis e uma menina diz-me que se quer sentar ao meu lado. As crianças vão chegando e vão-se sentando. Conversam umas com as outras acerca dos brinquedos que trouxeram e de acontecimentos que ocorreram durante o tempo que estiveram ausentes (fora da organização educativa).</p> <p>A educadora pergunta se podemos começar a reunião e algumas crianças respondem que sim. A educadora pergunta posteriormente quem são os responsáveis da semana para que dêem a palavra a cada colega. O A. vai dando a palavra a cada um dos colegas que vão apresentando ao grupo algumas novidades (o que fizeram no dia anterior quando os vieram buscar, alguns brinquedos que trouxeram para partilhar, experiências que queiram partilhar, etc.).</p> <p>Algumas crianças demonstram mais à vontade a falar em frente ao grupo, enquanto que outras se mostram mais tímidas falando baixo (algumas não se percebe mesmo o que dizem) ou olhando para o chão.</p> <p>Quando alguma criança não quer partilhar nada como grupo, a educadora passa para a criança que se encontra a seguir na roda e quando ficam tímidas e falam baixo (embora a educadora peça para que falem mais alto), pede-lhes que se dirijam até ela para que possa compreendê-las melhor.</p>

Registo Diário nº2	Descrição
<p>Tema: Tempo de comunicações</p> <p>Horas: 10h50</p> <p>Local: Sala de atividades</p> <p>Intervenientes: Crianças</p>	<p>As crianças encontram-se sentadas no tapete e as crianças que pretendem comunicar, encontram-se à sua frente sentadas em cadeiras.</p> <p>A M.E levanta-se e começa a descrever o desenho que elaborou:</p> <p>- Eu desenhei-me a mim.</p> <p>A auxiliar pede-lhe então que descreva mais pormenorizadamente o que ela desenhou. A M.E volta a dizer que se desenhou a si própria acrescentando que desenhou “os olhos, o nariz, a boca, a cabeça, o corpo, as mãos e os pés” e que depois recortou o desenho à volta.</p> <p>A educadora acrescenta: “não só desenhaste isso como também desenhaste os dedos das mãos e os dos pés!”.</p> <p>Acabando a descrição, a educadora pergunta-lhe o que se faz no fim da comunicação. Prontamente, a M.E diz, olhando para os colegas: “perguntas ou comentários?”.</p> <p>Uma criança coloca o dedo no ar e a M.E dá-lhe a palavra: “podes falar”.</p> <p>A criança começa a murmurar algumas palavras...</p> <p>- O quê? - pergunta a M.E - “não percebi nada. Fala mais alto.” - rematou.</p> <p>Eu, a educadora, e a auxiliar, olhamos umas para as outras e sorrimos.</p>

Registo Diário nº3	Descrição
<p>Tema: Brincadeiras</p> <p>Horas: 11h</p> <p>Local: Recreio</p> <p>Intervenientes: Crianças; Estagiária</p> <p>Observações:</p>	<p>- Quem quer uma boleia? - pergunto, agarrando na corda que está presa a uma espécie de carrinho de madeira com rodas.</p> <p>Algumas crianças saltam para dentro do carrinho, mostrando-se entusiasmadas.</p> <p>- Só duas de cada vez, senão pode ser perigoso, ok? A seguir trocamos e vão outros meninos dar uma voltinha.</p> <p>As crianças que ficaram à espera da próxima volta, colocam-se atrás do carrinho e empurram-no, enquanto eu o puxo pela corda, pela parte da frente.</p> <p>Durante a volta, as crianças dão gargalhadas e pequenos gritos.</p>
<p>Nota de campo nº4 Data: 10/10/19</p>	
Registo Diário nº1	Descrição
<p>Tema: Estereótipos - questões de género</p> <p>Horas: 12h30</p> <p>Local: Recreio</p>	<p>Dirigi-me a um grupo de meninos da sala onde estou a realizar a PPS e perguntei se também podia brincar com eles e ver a revista que estavam a partilhar.</p> <p>Todos responderam que não e, quando perguntei porquê, o J. respondeu-me que aquela era uma revista só para homens. O P.C acrescentou que era por ser uma revista de futebol.</p>

<p>Intervenientes: Crianças; Estagiária Observações:</p>	<p>“Mas eu sou uma menina e gosto de futebol! Gosto dessa revista... E agora? Olha, até estou aí a ver uma pessoa que eu conheço.” - e digo o nome do treinador. O J. volta a repetir que é para pais, só para homens e eu era uma “senhora”.</p>
<p>Nota de campo nº5 Data: 11/10/19</p>	
<p>Registo Diário nº1</p>	<p>Descrição</p>
<p>Tema: Jogos sociais Horas: 16h Local: Sala de atividades Intervenientes: Crianças; Estagiária; Auxiliar P.</p>	<p>Estamos todos sentados em roda, no chão da sala. A auxiliar começa por explicar que cada pessoa deve ficar com uma carta do baralho, em que estaria uma imagem de um animal, e pergunta às crianças de quantas cartas, nesse caso, precisamos para jogar ao jogo do gato preto.</p> <p>Começamos a contar, em conjunto, quantos estamos na roda... Algumas crianças saltam números mas, com a minha ajuda e da auxiliar, chegamos à conclusão que são necessárias 16 cartas.</p> <p>A auxiliar põe então de parte, as restantes cartas do baralho e certifica-se que o gato preto se encontra no baralho de cartas que vamos utilizar.</p> <p>Depois de baralhar as cartas, a auxiliar P. pede a uma das crianças que “parta” o baralho, explicando em que este processo consistia e, depois, explica que vai distribuir uma carta por cada criança e que ninguém podia ver a carta, senão perdia o jogo. Quando contar até três, podemos virar as cartas e ver a quem vai calhar o gato preto.</p>

	<p>As cartas vão sendo distribuídas pelas crianças, ficando no chão, em frente a cada criança, com a imagem para baixo. A auxiliar volta a frisar que só podíamos virar as cartas quando ela contasse até 3. A M.D, assim que vê a carta à sua frente, agarra nela para ver que animal lhe calhou. A auxiliar P. diz-lhe que perdeu o jogo e que por isso pode sair da roda e ir sentar-se numa cadeira até à próxima ronda. A M.D fica sentada na cadeira a chorar.</p> <p>Distribuídas as cartas, a auxiliar P. conta até 3 e todos viramos as cartas. A S. é quem fica com o gato preto.</p> <p>O A. exclama: “Eu fiquei com o urso!”. O V. diz-lhe: “Que urso tão esquisito”. A auxiliar P. explica que os animais foram desenhados pelas crianças da sala da educadora X. e, depois, começa a cantar: “Gato preto calhou, os bigodes pintou!” e chamou a S. para lhe pintar um nariz e uns bigodes de gato. A S., quase a chorar, acenou que não com a cabeça. A auxiliar P. disse: “A S. não quer. Quer dar a oportunidade a outro amigo. Quem quer ser o gato preto?”. Algumas crianças, entusiasmadamente, dizem que querem.</p> <p>A auxiliar pinta um nariz e uns bigodes à M.E.</p>
<p>Nota de campo nº6 Data: 14/10/19</p>	
<p>Registo Diário nº1</p>	<p>Descrição</p>

<p>Tema: Conto de uma história</p> <p>Horas: 1h15</p> <p>Local: Sala de atividades</p> <p>Intervenientes: Estagiária; Crianças</p>	<p>As crianças estão todas sentadas no tapete viradas na minha direção. Eu encontro-me à sua frente, sentada numa cadeira para que todos consigam ver o livro que lhes apresento.</p> <p>Começo por perguntar o que veem na capa do livro: “um rato”; “uma folha”; “um barco” - respondem algumas crianças.</p> <p>“Então acham que esta história fala do quê?” - pergunto.</p> <p>As crianças afirmam que se trata de um rato.</p> <p>Durante a história, as crianças fixam os olhos em mim e nas ilustrações do livro. Quando a entoação da leitura se torna mais alta e grave, as crianças ficam ainda mais atentas. Quando faço uma pausa durante a frase para que elas a completem, fazem-no sem hesitar, mostrando o quão atentas estão.</p> <p>No fim da história, quando pergunto se gostaram da história, respondem que sim, e quando relembramos, em conjunto, o que aconteceu na história, a maioria das crianças é capaz de relatar os acontecimentos.</p>
<p>Nota de campo nº7 Data: 15/10/19</p>	
<p>Registo Diário nº1</p>	<p>Descrição</p>
<p>Tema: Reunião da manhã</p>	<p>Quando chego à sala, as crianças ainda se encontram no recreio. Como tenho uma novidade para</p>

<p>Horas: 9h15</p> <p>Local: Sala de atividades</p> <p>Intervenientes: Educadora; Auxiliar; Estagiária; Crianças</p> <p>Observações:</p> <p>O P.B, com 3 anos, foi capaz de identificar as letras, agrupá-las e associá-las ao meu nome.</p> <p>As crianças passaram o resto do dia a brincar com as coisas que eu trouxe de casa.</p> <p>A M.E, como se esqueceu da sua fralda de pano para a hora da sesta, quis dormir com o rato de peluche e eu permiti.</p>	<p>comunicar na reunião da manhã, dirijo-me à folha de registo de comunicações e escrevo o meu nome no dia de hoje.</p> <p>(...)</p> <p>Estamos todos sentados, em cadeiras, à volta de uma mesa grande.</p> <p>A educadora começa por dizer bom dia e pergunta quem tem novidades. A auxiliar relembra-a que agora existe uma folha para registo de comunicações e a educadora (que não esteve presente na sexta feira) vai buscá-la e diz: “é verdade, na sexta, a Sofia e a P. (auxiliar) fizeram esta folha convosco. Lembram-se para que serve?”. A I.R responde que é para escrever os nomes e o J. que é para quem tem alguma coisa a dizer na reunião.</p> <p>Educadora: “Então vamos lá ver quem tem novidades...”</p> <p>Muitas das crianças colocam o dedo no ar.</p> <p>A educadora informa que só quem tem o nome escrito no <i>quero contar, mostrar ou escrever</i> é que vai falar e que, neste caso, era só uma pessoa. “Sabem quem?” - pergunta, mostrando a folha às crianças.</p> <p>Após um longo silêncio, o P.B coloca o dedo no ar e, ao mesmo tempo, responde: “A Sofia!”</p> <p>Abro a boca, muito surpresa, tal como a educadora e a auxiliar. Com muito entusiasmo, dizemos: “Boa P.B! É isso mesmo!”. “Ele reconheceu as letras!” - disse a auxiliar.</p> <p>Depois, contei a minha novidade: “Então, eu tenho observado os vossos materiais da sala e as vossas brincadeiras no recreio. Por isso, trouxe aqui uns materiais e uns brinquedos com os quais achei que vocês iam gostar de brincar.”</p>
---	---

	<p>Começo a tirar do saco um bebé de brincar: “como já reparei que gostam muito de brincar com o bebé da sala e, como só há um, brincam com os peluches e crocodilos de peluche do recreio como se fossem bebés, trouxe um bebé da minha casa que era meu, quando eu tinha a vossa idade”. As crianças olham para mim entusiasmadas e com alguma inquietação para brincarem com o boneco.</p> <p>Depois, tirei a caixa dos insetos do saco e disse: “também reparei que têm uns insetos como estes aqui na sala... por isso, trouxe uma caixa para que os possam arrumar e trouxe outros insetos que penso que ainda não têm na vossa coleção”.</p> <p>A educadora, à medida que tiro as coisas do saco vai dizendo “uau!”, “obrigada”, “queres mesmo oferecer essas coisas para a sala?”.</p> <p>“Também vos trouxe estas bonecas e este ratinho de peluche, parecido com o ratinho da história que vos li ontem”.</p> <p>Durante a reunião, uma das crianças entra com a sua mãe e tem dificuldade em separar-se da mesma, começando a chorar. Só se acalmou quando ficou, durante a reunião, ao colo da educadora.</p>
Registo Diário nº2	Descrição
Tema: Dinamização de um teatro (projeto)	Estamos todos sentados com o cenário à nossa frente. Eu, as crianças da sala e de outra sala e respetivas equipas.

<p>Horas: 15h30</p> <p>Local: Sala de atividades</p> <p>Intervenientes: Crianças; Educadoras; Auxiliares; Estagiárias</p> <p>Observações: Este projeto já estava a decorrer na sala quando começou a PSS e, por isso, não estive relacionada com o projeto nem sei como se processou.</p>	<p>A educadora está sentada numa das laterais da sala e as crianças que vão realizar a dinamização estão atrás do cenário com a auxiliar. Eu estou sentada com o grupo, a gerir as interações e a promover um comportamento adequado.</p> <p>A educadora começa a ler a história. Quando menciona as personagens que aparecem na história, as crianças levantam o fantoche respetivo, com a ajuda da auxiliar.</p> <p>As crianças tanto da sala como da sala da X. que estão a assistir apresentam um comportamento adequado e ficam atentas. Em momentos de diversão, riem-se.</p> <p>No final, os “atores” vêm à frente do cenário, de frente para os espectadores, dão as mãos, e agradecem.</p> <p>“Perguntas ou comentários?”</p> <p>Muitas crianças levantam os braços.</p> <p>- “Eu gostei muito do vosso teatro, acho que estava muito giro e que merece uma salva de palmas”. (criança da sala da X.) - Toda a gente na sala bate palmas.</p> <p>“Gostei muito da parte da festa dos monstros. Estão de parabéns”.</p> <p>Todos começam a cantar a canção dos parabéns e os adultos presentes começam a rir-se.</p> <p>(...)</p> <p>Agora que todos os colegas de outras salas já saíram, a auxiliar pede às crianças que se sentem no tapete e que partilhem o que acharam do teatro. Tanto as crianças que o realizaram, como os que não fazem parte do projeto.</p> <p>“Acho que correu bem” - P.B.</p>
---	---

	<p>“Eu gostei muito de fazer o teatro com os amigos” - S.L</p> <p>“Isso que tu disseste é muito importante, S.L, muito bem” - diz a auxiliar P., dando-lhe um beijinho.</p>
<p>Nota de campo nº8 Data: 16/10/19</p>	
Registo Diário nº1	Descrição
<p>Tema: Lógica matemática/ Conceções matemáticas das crianças</p> <p>Horas: 11h</p> <p>Local: Recreio</p> <p>Intervenientes: Criança M.D</p> <p>Observações: As peças são um género de lego gigante. Havia peças de dois tamanhos. Uma maior (que neste caso representa a unidade) e uma mais pequena (que neste caso representa $\frac{1}{2}$).</p>	<p>“Sofia, ninguém quer brincar comigo...” - diz a M.D com uma cara triste.</p> <p>“Olha, eu quero! Posso sentar-me aqui e brincar contigo?”</p> <p>“Sim.”</p> <p>“Estás a brincar ao quê? Vamos brincar ao quê? Estás a usar estas peças?”</p> <p>“Sim, vou construir uma torre.”</p> <p>“Então vá, eu ajudo-te” - e estendo-lhe uma das peças maiores.</p> <p>A M.D coloca a peça no chão e eu estendo-lhe outra desta vez mais pequena.</p> <p>“Primeiro as grandes” - diz a M.D</p> <p>E estendo-lhe todas as peças de tamanho maior, enquanto ela as encaixa e empilha.</p> <p>Quando lhe dou a primeira peça pequena, a M.D coloca-a o mais à esquerda da peça grande que está por baixo e, quando lhe dou a segunda, coloca-a ao lado da anterior, preenchendo o resto do espaço.</p> <p>E assim faz com o resto das peças pequenas.</p>

<p>A MD já compreende que duas peças pequenas correspondem ao tamanho de uma grande.</p> <p>A M.D já é capaz de dividir as peças em duas partes.</p>	<p>Depois, parte a torre em duas partes, colocando-as lado a lado, ao mesmo nível. Dá-me uma parte e segura na outra. Depois diz: “anda, vamos levar para ali”.</p>
<p>Registo Diário nº2</p>	<p>Descrição</p>
<p>Tema: Conto de uma história</p> <p>Horas: 15h45</p> <p>Local: Sala de atividades</p> <p>Intervenientes: Auxiliar; Crianças</p> <p>Observações:</p>	<p>Quando chego à sala, vinda do refeitório, a auxiliar encontra-se a contar uma história, sentada numa cadeira com as crianças sentadas à sua frente.</p> <p>Eu entro na sala com uma das crianças, peço-lhe que se sente no tapete e sento-me perto das crianças a ouvir a história.</p> <p>A auxiliar lê a história, sobre um lobo, com um tom de suspense, vai mudando o volume da sua voz e o seu timbre consoante o personagem da história. As crianças estão todas a olhar para ela, algumas de boca aberta, outras com cara ligeiramente assustada.</p> <p>“Ouve-se os passos do lobo no quarto” - diz a auxiliar, batendo com os pés no chão. “O lobo disse: vou-te comer.... E...” - virando a página - “COMEU-A!” - gritou a auxiliar. As crianças gritam e, algumas delas, riem-se logo a seguir ao grito.</p>

Nota de campo n°9

Data: 17/10/19

Registo Diário n°1	Descrição
<p>Tema: Projetos a decorrer</p> <p>Horas: 09h30</p> <p>Local: Sala de atividades</p> <p>Intervenientes: Crianças, Educadora, Auxiliar, Estagiária</p> <p>Observações: No projeto das alturas, as crianças mediram-se umas às outras uma a uma, marcando as suas alturas num papel de cenário. Depois, foram feitas e cortadas tiras de papel da sua altura e, neste momento, estamos na fase em que cada um é responsável por personalizar a sua fita.</p>	<p>Estão 4 crianças sentadas numa mesa a ser acompanhadas pela educadora na elaboração dos seus portefólios. Noutra mesa, encontram-se outras 4 crianças com a auxiliar a realizar outra tarefa. a Educadora pede-me que fique a apoiar as crianças no projeto das alturas. Vou chamando as crianças de forma a ter apenas 4 crianças na mesa e, assim, oferecer um maior apoio.</p> <p>As crianças, quando lhes peço para escolherem o material e cor que querem, dirigem-se, na sua maioria, às tintas e escolhem, algumas crianças, uma só cor, e outras mais do que uma cor.</p> <p>“V.C, anda cá querido, vamos personalizar a tua fita da altura. O que achas?”. O V.C dirige-se a mim acenando que sim com a cabeça. “Então vá vai lá escolher uma cor ou o que quiseres para pintar a tua fita”. O V.C dirige-se às tintas e escolhe uma cor. “Vai lá pôr em cima da mesa para vestires a bata para não sujares a roupa”. O V.C toma a iniciativa de pegar no pincel e começa a tocar com o pincel na fita fazendo bolinhas. Entretanto a G. tinha a fita ligeiramente amachucada e disse-lhe: “Olha aqui, eu ajudo-te e mostro-te como podes fazer. Segura aqui na ponta e agora pinta daqui para aqui... Assim fica sempre direitinha...”. A G. sorri.</p> <p>O V.C pousa o pincel dentro do frasco. “Já está? Perguntei.”. O V.C não respondeu mas dirigiu-se às tintas e trouxe outra cor para a mesa. Depois, repetiu o processo anterior.</p>

<p>O V.C foi a única criança que vi fazer pintas na sua fita.</p>	
<p>Registo Diário nº2</p>	<p>Descrição</p>
<p>Tema: Conversa entre crianças Horas: 10h Local: Sala de atividades Intervenientes: Criança M.D e criança I. Observações: A plasticina andava espalhada pelo chão da sala e a M.D e a I. estavam a guardar a plasticina nos devidos potes. O V.C foi uma das crianças que esteve a brincar com a plasticina.</p>	<p>A M.D e a I. andam pela sala com os potes de plasticina na mão, vazios. M.D.: “Que vergonha, isto é uma vergonha. Tudo vazio” A I. repete “uma vergonha”. M.D.: “Ai, V.C, V.C...!”</p>
<p>Registo Diário nº3</p>	<p>Descrição</p>

<p>Tema: Conversa entre crianças</p> <p>Horas: 12h</p> <p>Local: Recreio</p> <p>Intervenientes: Crianças; Estagiária</p> <p>Observações:</p>	<p>Estou sentada numa cadeira com duas meninas de outra sala. Uma delas faz uma pergunta. Como não percebi disse: “O quê? Não percebi, querida.”. Mas entretanto percebi que a pergunta era para a outra menina e não para mim. “Ah, estavas a falar com a “X”, não percebi, desculpa”. “Mas tu também podes responder. Estava a perguntar o que era uma terapeuta”. A colega respondeu-lhe: “A terapeuta é uma menina. Que nos ajuda a fazer mais coisas”. Depois, vira-se para mim e diz: “Eu tenho uma terapeuta”. “E que boa terapeuta deves ter” - digo, sorrindo.</p>
<p>Registo Diário nº4</p>	<p>Descrição</p>
<p>Tema: Brincadeiras</p> <p>Horas: 12h30</p> <p>Local: Recreio</p> <p>Intervenientes: Estagiária; Criança M.E</p> <p>Observações:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sofia, podes-me ajudar? Queria fazer um espetáculo mas não sei o que é que é preciso... - Claro que ajudo... Então que espetáculo é que queres fazer? - Um espetáculo de fantoches... - Então, se queres fazer um espetáculo de fantoches, vais precisar do quê?... - De fantoches! - Boa... Então vá, que fantoches vais utilizar? - Mas só há um fantoche na escola! - Então, mas há várias formas de fazer fantoches... Olha, por exemplo, eu posso fazer um fantoche com a manga do meu casaco - explico, mostrando-lhe.

	<p>- Então podes-me ajudar a procurar um fantoche?</p> <p>- Sim, deve haver por aí alguma coisa que possas usar para um fantoche.</p> <p>Andamos pelo recreio à procura de objetos. A M.E acabou por encontrar 3 objetos que se tornaram os seus fantoches.</p> <p>- E agora, do que precisas mais?</p> <p>- Não sei...</p> <p>- Vais querer que alguém assista ao teu espetáculo?</p> <p>- Sim, eu quero que tu vejas o meu espetáculo.</p> <p>- Então onde é que eu vou ficar a ver?</p> <p>- Aqui...</p> <p>A M.E foi buscar uma cadeira para ela e outra para mim.</p> <p>- E precisas de pôr os fantoches nalgum lado?</p> <p>Depois, colocou uma caixa à sua frente, os fantoches em cima e disse: “Vai começar o espetáculo!”.</p>
<p>Nota de campo nº10 Data: 22/10/2019</p>	
<p>Registo Diário nº1</p>	<p>Descrição</p>
<p>Tema: Despedida</p>	

<p>Horas: 17h</p> <p>Local: Porta de entrada da organização</p> <p>Intervenientes: Criança M.E; Estagiária</p> <p>Observações:</p>	<p>Quando vou a sair da organização, passo pela M.E, pela sua mãe e pela sua irmã, sorrio e digo “até amanhã!”. A M.E sorri, vem na minha direção e dá-me um abraço. Baixo-me, dou-lhe um beijo na bochecha e digo: “tão booom, esse abraço!”.</p>
<p>Nota de campo nº11 Data: 23/10/2019</p>	
<p>Registo Diário nº1</p>	<p>Descrição</p>
<p>Tema: Acolhimento/ Relação com as crianças</p> <p>Horas: 09h05</p> <p>Local: Sala de atividades</p> <p>Intervenientes: Criança M., mãe da M., Estagiária</p> <p>Observações:</p>	<p>- Olha, a Sofia já chegou... Queres ir ao colo da Sofia?</p> <p>A M. olha para mim e sorri.</p> <p>Estendo-lhe os braços e ela estende os braços na minha direção, ficando ao meu colo.</p> <p>- Queres dar a chucha e o ó-ó à mamã? - diz-lhe a mãe. E a M. dá-lhe.</p> <p>- Boa, M.! Isso mesmo! Que crescida! - digo-lhe.</p>

Registo Diário nº2	Descrição
<p>Tema: Projeto das Alturas/ Conceções matemáticas das crianças</p> <p>Horas: 09h30</p> <p>Local: Sala de atividades</p> <p>Intervenientes: Crianças; Estagiária</p> <p>Observações:</p>	<p>- Sabes o que é isto?</p> <p>- É para medir... Não me lembro do nome...</p> <p>- É uma fita para medir, muito bem... Para medir o quê?</p> <p>- As alturas...</p> <p>- Boa! É uma fita que... (sou interrompida)</p> <p>- Fita métrica!</p> <p>- Isso mesmo!</p> <p>(...)</p> <p>- Conhecês esta fita que tenho aqui? É o quê?</p> <p>- É os números...</p> <p>- Isso mesmo, tem números... Serve para quê?</p> <p>- ...</p> <p>- Para me....</p> <p>- ...dir!</p> <p>- Isso mesmo! E é o que vamos fazer... medir a tua fita para ver quanto é que medes.</p>

	<p>(...)</p> <p>- Vamos lá ver... Qual será a fita maior... Se é a fita métrica que mede um metro ou se é a tua fita... Segura aqui bem para não fugir... Qual é a fita maior?</p> <p>- A fita métrica...</p> <p>- Isso quer dizer que tu és maior que esta fita ou mais pequenina?</p> <p>- Pequenina...</p> <p>- Muito bem!</p> <p>(...)</p> <p>- Então se esta fita tem um metro e a tua é maior, tu tens mais que um metro ou menos?</p> <p>- Mais...</p> <p>- Muito bem! Tu tens um metro e tens mais este bocadinho... Quanto será este bocadinho? Vamos medir? (...) Que número é este?</p> <p>- ...</p> <p>- Vamos lá contar...</p> <p>- 1, 2, 3, 4, 5, 6... 6.</p>
--	---

	<p>- Então tu tens um metro e...?</p> <p>- Seis...</p> <p>- Boa! Muito crescido!</p> <p>(...)</p> <p>- Qual é a fita maior? A branca (métrica) ou a tua?</p> <p>- A minha! Porque eu sou muito grande!</p> <p>- Pois és, és crescida! Mas olha aqui no fundo... Esta vai quase até ao fim da mesa e a tua não...</p> <p>- Sim...</p> <p>- Então qual é que é maior?</p> <p>- Eu... Porque... Eu sou muito crescida!</p>
<p>Registo Diário nº3</p>	<p>Descrição</p>
<p>Tema: Matemática</p> <p>Horas: 15h45</p> <p>Local: Sala de atividades</p>	<p>A M.E está a fazer um colar de contas. Vai enfiando o fio nas contas, deixando, por vezes, algumas contas cair. Quando termina o colar, vai buscar uma folha e começa a fazer o registo do colar, desenhando-o.</p>

<p>Intervenientes: Criança M.E; Estagiária</p> <p>Observações:</p>	<p>Quando as contas têm um formato quadrado, a M.E procura desenhá-las dessa forma, quando são redondas, desenha círculos. Começa por desenhar da esquerda para a direita, começando pela peça mais à esquerda e vai pintando as peças com as cores correspondentes.</p> <p>Quando termina, dirijo-me a ela e digo: “M.E, estou muito orgulhosa de ti. Sabes que tu fizeste uma coisa muito especial... Queres explicar-me como fizeste?”</p> <p>- Eu fiz o colar e depois desenhei-o numa folha. Primeiro este, depois este,... E eu não tinha o amarelo e fui ali buscar!</p>
<p>Nota de campo nº12 Data: 28/10/19</p>	
<p>Registo Diário nº1</p>	<p>Descrição</p>
<p>Tema: Reunião da manhã (Estereótipos)</p> <p>Horas: 09h15</p> <p>Local: Sala de atividades</p> <p>Intervenientes: Crianças; Educadora; Auxiliar; Estagiária</p> <p>Observações:</p>	<p>G - “Eu tenho um chapéu de chuva para mostrar” - e começa a abrir o chapéu de chuva.</p> <p>A.P - “Não!! Não se pode abrir!”</p> <p>Auxiliar - “Então porquê?” - diz, rindo-se.</p> <p>A.P - “Não... Porque não se pode abrir aqui!”</p> <p>Auxiliar - “Mas porquê?”</p> <p>A.P - “Porque... Não se pode...”</p> <p>M.D - “Pois, aqui não está a chover!”</p>

Registo Diário nº2	Descrição
<p>Tema: Almoço</p> <p>Horas: 11h15</p> <p>Local: Refeitório</p> <p>Intervenientes: Crianças; Estagiária</p> <p>Observações:</p>	<p>As crianças estão a brincar no recreio quando a educadora pede aos responsáveis por pôr a mesa (3 crianças).</p> <p>Entro com eles no refeitório, agarro nos pratos que estão na prateleira de cima (as crianças não lhe conseguem chegar) e dou a uma das crianças. Depois pergunto quem fica responsável pelos garfos.</p> <p>Uma das crianças diz prontamente: “eu ponho as colheres!”.</p> <p>- Certo, então põe uma por cada menino...</p> <p>Outra criança fica responsável pelos garfos e outra pelas facas. Eu vou pondo as taças por cima dos pratos e servindo as sopas.</p> <p>Por vezes, as crianças colocam mais que uma faca ou garfo por mesa mas não faço comentários acerca do assunto. Outras vezes, faltam garfos ou facas e digo-lhes “faltam garfos naquela mesa. Vejam lá quantos faltam e ponham”.</p> <p>Uma das crianças deixa cair vários talheres no chão.</p> <p>- Não faz mal, acontece... Mas se não consegues segurar nesses talheres todos, se calhar tens de trazer menos de cada vez, não é? - digo-lhe.</p>

Nota de campo nº13
Data: 30/10/19

Registo Diário nº1	Descrição
<p>Tema: Cooperação entre crianças</p> <p>Horas: 10h</p> <p>Local: Sala de atividades</p> <p>Intervenientes: Crianças.</p>	<p>O J. está a desenhar numa mesa e o P.C aproxima-se e mostra-se muito interessado no desenho, discutindo alguns aspetos com ele.</p> <p>- Porque é que não fazem os dois o desenho em conjunto? (Sofia)</p> <p>Os dois sorriem, o P.B senta-se ao lado do J. e pega numa caneta. O J. explica-lhe o que estava a fazer.</p> <p>- Isto é uma prisão. Aqui é para onde vão os ladrões. (J.)</p> <p>- Então eu vou fazer aqui uma torre para disparar para os ladrões. (J.) Tem de ser castanha.</p> <p>O P.C procura pela caneta castanha mas não encontra no copo que estava perto de si.</p> <p>A R., que se encontrava ao seu lado a fazer outro desenho, disse: Está aqui castanho nas minhas canetas! Toma!</p> <p>- Obrigada. (P.C)</p>
Registo Diário nº2	Descrição
<p>Tema: Brincadeira</p> <p>Horas: 12h</p>	<p>Três meninas encontram-se deitadas no chão do recreio, sob um colchão existente no espaço. Duas delas estão de barriga para baixo com as calças para baixo. Outra, está a colocar uma peça por cima do</p>

Local: Recreio Intervenientes: Crianças.	rabo delas, fingindo que lhes dá uma vacina. Quando me aproximo, olham para mim, sorrindo, com ar envergonhado.
Nota de campo nº14 Data: 31/10/19	
Registo Diário nº1	Descrição
Tema: Halloween Horas: 9h Local: Recreio Intervenientes: Criança V; Estagiária Observações:	Quando chego, deparo-me com o V., que me cumprimenta sempre com um sorriso, com uma expressão triste no rosto. Sofia: “Que se passa V.?” V.: Eu não tenho fato... Sofia: E porque estás triste? A mãe esqueceu-se? V.: Não... A mãe não comprou... Sofia: Olha, não faz mal... A Sofia também não tem! E o x. também não, olha ali... O V. ficou em silêncio e a sua expressão mudou ligeiramente.
Registo Diário nº2	Descrição
Tema: Halloween	

<p>Horas: 10h</p> <p>Local: Recreio</p> <p>Intervenientes: Criança R.; Estagiária</p> <p>Observações:</p>	<p>Estamos no recreio a ouvir música de halloween e a brincar, quando vejo a R. com cara de choro, isolada. Dirijo-me a ela e pergunto o que se passa.</p> <p>- Tenho medo. - diz-me.</p> <p>- Mas são só meninos mascarados. Estão escondidos atrás das máscaras... São só meninos...</p> <p>A R. continua com cara de choro e agarra-se a mim.</p> <p>- Queres vir para o colinho da Sofia?</p> <p>A R. acena que sim. Sento-me num banco, no recreio, e sento-a ao meu colo.</p> <p>Mais tarde, incentivo-a a ir brincar mas a R. diz que não quer, que quer ficar sentada ao meu lado.</p>
<p>Nota de campo nº15 Data: 04/11/19</p>	
<p>Registo Diário nº1</p>	<p>Descrição</p>
<p>Tema: Projeto das Alturas/ Conceções matemáticas</p> <p>Horas: 10h</p> <p>Local: Sala de atividades</p> <p>Intervenientes: Crianças; Estagiária</p>	<p>- Onde estás tu, nesta fotografia?</p> <p>- Aqui!</p> <p>- E quem é que está antes de ti?</p> <p>- O X.</p> <p>- O X. está depois de ti. E antes?</p> <p>- ...</p>

Observações:	<p>- Quem é que está ao teu lado?</p> <p>- A A..</p> <p>- Boa! Esta fita que está aqui, é a fita da A.. Se ela está ao teu lado, onde é que vamos colar a tua fita? A criança aponta para o espaço ao lado da fita da A..</p> <p>- Boa! isso mesmo! Então vamos lá colar...</p>
<p>Nota de campo nº16 Data: 05/11/19</p>	
Registo Diário nº1	Descrição
<p>Tema: Projeto dos veículos</p> <p>Horas: 12h</p> <p>Local: Recreio</p> <p>Intervenientes: Crianças;</p> <p>Estagiária</p> <p>Observações:</p>	<p>Sofia: Tantos brinquedos! O que são?</p> <p>P.B: Carros!</p> <p>Sofia: Este aqui do S.L é um carro?</p> <p>P.B. e S.L.: Não!</p> <p>S.L.: É um trator!</p> <p>P.B.: Este aqui é que é um carro...</p> <p>X.: E eu tenho um camião!</p> <p>Sofia: Mas eles são muito parecidos... O que é que eles têm em comum? São parecidos no quê?</p> <p>P.B.: São parecidos com um veículo!</p>

	<p>Sofia: Ai são?</p> <p>P.B. e S.L.: Sim!</p> <p>Sofia: Então porquê?</p> <p>P.B.: Porque um veículo é um carro...</p>
<p>Nota de campo nº17 Data: 07/11/19</p>	
Registo Diário nº1	Descrição
<p>Tema: Reunião da manhã</p> <p>Horas: 09h15</p> <p>Local: Sala de atividades</p> <p>Intervenientes: Crianças; Estagiária</p> <p>Observações: Primeira reunião da manhã</p>	<p>- Então... Estamos todos prontos? Primeiro que tudo o que é que se diz?</p> <p>- Bom dia!" - dizem as crianças em coro.</p> <p>Como não estive presente no dia anterior, questionei as crianças acerca do que havia sido feito por elas no dia anterior. As crianças levam algum tempo a lembrar-se então dou uma pequena ajuda dizendo:</p> <p>- Aqui está escrito que estiveram a fazer um mapa... Estas folhas que estão aqui pintadas são para quê?</p> <p>- Para os anos! - respondem.</p> <p>- Isso mesmo, então estiveram a fazer o mapa de aniversários, é isso?</p> <p>As crianças respondem afirmativamente.</p> <p>- Então e acabaram?</p> <p>- Não!</p>

	<p>- Então vamos fazer aqui uma bolinha de que cor?</p> <p>- Amarela!</p> <p>- Então vá, faz lá, responsável da semana.</p> <p>Durante a reunião, entra a educadora de outra sala com algumas crianças com um convite para desenvolver um projeto artístico em conjunto.</p> <p>- Quem nos quer ajudar? (educadora da outra sala)</p> <p>As crianças demonstram-se entusiasmadas em participar e a educadora regista os nomes dos interessados.</p>
Registo Diário nº2	Descrição
<p>Tema: Descoberta da M.E</p> <p>Horas: 15h30</p> <p>Local: Sala de atividades</p> <p>Intervenientes: Criança M.E; Estagiária</p> <p>Observações:</p>	<p>- Que linda, a tua pintura! Está cheia de cores e o espaço está muito bem aproveitado, parabéns! Queres-me dizer o que é que desenhaste?</p> <p>- Desenhei uma árvore e isto aqui em baixo fui só eu a experimentar misturar as cores e a ver o que é que dava...</p> <p>- A sério? E o que é que descobriste?</p> <p>- Que dava outras cores...</p> <p>- Como por exemplo...?</p>

	<p>- Misturei esta (apontando para amarelo) e esta (apontando para o azul) e deu verde!</p> <p>- Muito bem! Estou tão orgulhosa de ti por teres feito essa descoberta!</p>
<p>Nota de campo nº18 Data: 12/11/19</p>	
Registo Diário nº1	Descrição
<p>Tema: Projeto: O papel vem das árvores?</p> <p>Horas: 09h30</p> <p>Local: Sala de atividades</p> <p>Intervenientes: Crianças; Educadora; Estagiária</p> <p>Observações: Eu fui registando as respostas das crianças ao longo da conversa.</p>	<p>- Então, digam-me lá o que vocês acham... Acham que o papel vem de onde? I.R, achas que o papel vem de onde? (Educadora)</p> <p>- O papel não se pode pôr na torneira, não se pode pôr água! (I.R)</p> <p>- Sim, tens razão mas não foi isso que eu perguntei... Perguntei de onde achavas que vinha o papel... (Educadora)</p> <p>- Das árvores! (I.R)</p> <p>- E tu, M.S? (Educadora)</p> <p>- Das árvores... (M.S)</p> <p>- Porquê? Porque é que achas que vem das árvores? (Educadora)</p> <p>- Não sei... (M.S)</p> <p>- Porque é que não achas que vem de uma flor, por exemplo? (Educadora)</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Eu não sei se o papel vem dos pássaros ou das árvores. Cortam e mandam as árvores a baixo e os pássaros comem o papel, engasgam-se, e morrem. (M.S) - Ok... E tu, C.? Achas que o papel vem de onde? (Educadora) - Das árvores... (C.) - Porquê? (Educadora) - ... (C.) - Não sabes? (Educadora) - Não... (C.) - Está bem... (Educadora)
Registo Diário nº2	Descrição
<p>Tema: Projeto: O papel vem das árvores?</p> <p>Horas: 09h40</p> <p>Local: Sala de atividades</p> <p>Intervenientes: Crianças; Estagiária</p> <p>Observações:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Então o que é que temos de escrever aqui no computador? (Sofia) - De onde vem o papel... (I.R) - Então vou escrever. De onde vem o papel. A Sofia vai ler... (Sofia) (...) <p>Então o que descobrimos no computador?</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Tira-se a madeira e depois amassa-se! (M.S) - Muito bem, M.S! Isso é muito importante! - E tu I.R? O que aprendeste do que a Sofia leu? - Nada... - Não tomaste atenção ao que eu li? - Não... - Lembras-te onde é que os homens escreviam? Nas... - Paredes! - Isso mesmo! - E a massa vai para uma forma! - Boa! Afinal ouviste! Muito bem... - C., e tu? - Eu não quero... - Não queres fazer mais? - Não... - Não faz mal, então continuamos amanhã.
Registo Diário nº3	Descrição
	<ul style="list-style-type: none"> - Alguém sabe o que é isto? (Educadora)

<p>Tema: Dinamização de histórias/ Estereótipos</p> <p>Horas: 16h</p> <p>Local: Sala de atividades</p> <p>Intervenientes: Crianças; Educadora; Auxiliar</p> <p>Observações:</p>	<p>- É uma bandolete! (R.)</p> <p>- É uma bandolete, mas é uma bandolete muito especial...</p> <p>- É para o casamento! (R.)</p> <p>- Mas é só para meninas! (A.P)</p> <p>- Porquê?! (Educadora)</p> <p>- Pode ser para meninos e meninas! (A.)</p> <p>- Pois pode! Queres vir experimentar A.?</p> <p>O A. acena que não.</p> <p>- Anda, anda lá experimentar!</p> <p>O A. continua a dizer que não quer e o D. põe o dedo no ar, levantando ligeiramente o rabo do chão.</p> <p>- Vai lá, então, D., vai lá experimentar. (Auxiliar)</p> <p>O D. levanta-se e experimenta o véu. As crianças riem-se à gargalhada.</p>
<p>Nota de campo nº19 Data: 13/11/19</p>	
<p>Registo Diário nº1</p>	<p>Descrição</p>
<p>Tema: Projeto: O papel vem das árvores?</p>	<p>- Então o que é que vocês veem aí?</p> <p>- Os senhores cortam as árvores! (I.R)</p>

<p>Horas: 10h</p> <p>Local: Biblioteca</p> <p>Intervenientes: Crianças; Educadora; Estagiária</p> <p>Observações:</p>	<p>(...)</p> <p>A educadora está a contar uma história relacionada com o tema e as crianças ouvem mas vão-se distrair. A educadora vai chamando a sua atenção para a história e fazendo perguntas sobre o que lê e sobre as imagens.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Então cortam as árvores porquê? Dá para fazer o quê com a madeira? - Papel! (C.) - Isso mesmo. E mais? - Brinquedos. (I.R) - Também pode ser, I.R, brinquedos de madeira... E mesas... Olha ali aquela mesa. É de madeira. E mais? - E livros... (I.R)
<p>Registo Diário nº2</p>	<p>Descrição</p>
<p>Tema: Brincadeiras/ Conceções das crianças</p> <p>Horas: 12h30</p>	<p>Estou sentada num banco, à mesa, no recreio, com a I., a I.R, o V. e a R..</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sofia, queres um rebuçado? (I.) - com uma caixa de lápis de cera vazia, nas mãos. - Quero! Pode ser um de laranja?

<p>Local: Recreio</p> <p>Intervenientes: Crianças; Estagiária</p> <p>Observações:</p>	<p>- Sim! (I.)</p> <p>- Eu também quero! - dizem as restantes crianças.</p> <p>- O meu é de morango (R.)</p> <p>- E o meu é de chocolate! (V.)</p> <p>- Toma, Sofia, queres mais?</p> <p>- Não, obrigada. Não posso comer mais senão fico com dores de barriga!</p> <p>- Eu quero mais! (I.R)</p> <p>- Não pode ser porque faz mal aos dentes! (I.)</p>
<p>Registo Diário nº3</p>	<p>Descrição</p>
<p>Tema: Experiência do arco-íris</p> <p>Horas: 16h</p> <p>Local: Sala de atividades</p> <p>Intervenientes: Crianças; Estagiária; Educadora</p> <p>Observações:</p>	<p>- Que cores é que conseguimos ver?</p> <p>- Cor de rosa! (M.E)</p> <p>- Laranja. (A.P)</p> <p>- Azul... (V.)</p> <p>- Verde! (D.)</p> <p>- Eu estou a ver outro azul! (Violeta) (D.)</p> <p>(...)</p>

- Conseguimos ver o arco íris de que formas? Em forma de... Arco...

- Íris!

- E em forma de...

- Risco!

- Isso mesmo, em risco, em linha!

(...)

- Olhem, e o que é que acontece quando eu ponho o foco de luz por cima?

- Fica uma bola! (V.)

- Um pneu de um carro! (I.R)

- E quando eu aproximo e afasto?

- Parece um relógio!

- Vejam... Quando eu afasto, o que é que acontece?

- Parece um balão! (M.)

- Fica grande e depois fica pequena! (M.J)

	<p>- A luz branca tem dentro dela todas as cores! E quando a fazemos passar pela água que está dentro do copo, a água separa as cores que podemos ver!</p> <p>As crianças ficam em silêncio. Por exemplo, esta caneta preta não tem qualquer cor. Mas a luz branca é a mistura de todas as cores que existem no arco-íris. Perceberam?</p> <p>- Sim! (crianças)</p> <p>- Então digam lá! (educadora)</p> <p>- Dentro da luz branca estão todas as cores. Quando passa pela água, vemos as cores. (M.E)</p>
<p>Nota de campo nº20 Data: 15/11/19</p>	
Registo Diário nº1	Descrição
<p>Tema: Participação/ envolvimento das famílias</p> <p>Horas: 10h15</p> <p>Local: Sala de atividades</p> <p>Intervenientes: Crianças; Pai da R.</p> <p>Observações:</p>	<p>O pai da R. entra na sala e as crianças, que estão sentadas, agitam-se e começam a gritar: “Pizza! Pizza! Pizza! Pizza!”</p> <p>- É verdade, hoje vamos todos fazer pizza para comer ao almoço! (Pai da R.)</p>

Registo Diário nº2	Descrição
<p>Tema: Participação e envolvimento das famílias</p> <p>Horas: 10h50</p> <p>Local: Recreio</p> <p>Intervenientes: Criança R.; Estagiária</p> <p>Observações:</p>	<p>A R. está a chorar.</p> <p>- O que foi R.? Que se passa?</p> <p>A R. estende os braços e eu pego-a ao colo.</p> <p>- O pai!</p> <p>- O pai veio cá fazer pizza connosco! Foi muito giro! Porque é que estás a chorar?</p> <p>- O pai!</p> <p>- Estás triste porque o pai se foi embora?</p> <p>A R. acena que sim com a cabeça e repete: “O pai!”</p> <p>- Tu és uma sortuda! O pai veio cá para fazer pizza contigo e com os amigos, já viste? Não estás contente porque o pai veio cá?</p> <p>A R. não responde.</p> <p>- Sei que querias estar mais tempo com o pai. Mas estiveste com o pai e agora ele foi trabalhar um bocadinho e logo já vais estar com ele outra vez, está bem?</p>
Registo Diário nº3	Descrição

<p>Tema: Música/ Improviso</p> <p>Horas: 1h15</p> <p>Local: Sala de atividades</p> <p>Intervenientes: Crianças; Estagiária</p> <p>Observações: As crianças encontravam-se muito agitadas e, por isso, a educadora decidiu fazer um exercício de relaxamento.</p>	<p>Estamos todos sentados em roda, depois da educadora fazer um exercício de relaxamento.</p> <p>A auxiliar da sala entra e diz: “Não vai haver música...” - e sai da sala. A educadora levanta-se, pede-me que faça um jogo com eles e sai.</p> <p>- Então, como não vamos ter música com a professora M., posso ensinar-vos uma canção?</p> <p>As crianças respondem que sim.</p>
<p>Nota de campo nº21 Data: 18/11/19</p>	
<p>Registo Diário nº1</p>	<p>Descrição</p>
<p>Tema: Direitos das crianças</p> <p>Horas: 10h30</p> <p>Local: Sala de atividades</p>	<p>O grupo está sentado no tapete com a educadora sentada numa cadeira à sua frente. A educadora começa por explicar que vai ler uma história chamada “O livro dos grandes direitos das crianças” e pergunta às crianças se sabem o que a palavra “direitos” quer dizer.</p>

<p>Intervenientes:</p> <p>Educadora</p> <p>Observações:</p>	<p>Crianças;</p> <p>“É realizar o que os meninos querem!” - P.C</p> <p>“Isto tem de ser escrito!” - diz a educadora, surpreendida.</p> <p>A educadora conta a história, adaptando o seu vocabulário para que se torne de mais fácil compreensão para as crianças e vai mostrando as imagens.</p> <p>Depois da história, a educadora questionou as crianças acerca dos direitos que achavam que tinham. A auxiliar foi registando as respostas das crianças numa folha.</p> <p>“A ter um amigo...” - M.E</p> <p>“A comer morangos” - M.</p> <p>“Temos direito a comer gelados frescos” - M.S</p> <p>“A tomar remédios quando estamos com febre...” - A</p> <p>“Ler livros” - I.</p> <p>“Direito a pintar” - I.R</p> <p>“Ter medo de leões” - M.R</p> <p>“A dar beijinhos e abraços à avó” - X.</p> <p>“A ficar feliz” - M.D</p> <p>“Direito a chorar, quando os pais vão embora” - D.</p> <p>“Direito a dormir” - M.</p> <p>“A dar mimiinhos” - J.</p> <p>“A tomar banho” - M.P</p>
---	--

	<p>“A dar passeios” - S.T</p> <p>“Ir à casa de banho sozinho” - P.C</p> <p>“Direito a jantar e ir tomar banho” - R.</p> <p>“Direito a ter mãe e pai” - V.</p> <p>“Mãe e pai e não só... A ter fa...” - educadora</p> <p>“...mília!” - algumas crianças em coro.</p> <p>“A dar abraços à mãe” - A.C</p> <p>“A brincar” - G.</p>
Registo Diário nº2	Descrição
<p>Tema: Contacto com as famílias</p> <p>Horas: 16h15</p> <p>Local: Refeitório</p> <p>Intervenientes: Estagiária; Mãe da I.</p> <p>Observações:</p>	<p>- Gostava de aproveitar para falar consigo acerca da I.. Não se preocupe, ela tem brincado com os amigos e passa o dia bem disposta, mas tenho notado nos últimos dias que à hora do almoço fica chorosa. Ainda hoje, por exemplo, começou a chorar a dizer que não queria comer e acho muito estranho, porque não é nada costume! (Sofia)</p> <p>- Pois, ela como esteve doente e esteve em casa também está mais sensível. (Mãe da I.)</p> <p>- Pois, eu compreendo. Só queria partilhar consigo. Eu própria tenho tentado falar com ela mas ela chora e não me diz o que se passa. Quando lhe perguntei se ela queria ajuda é que ela disse que sim e</p>

	<p>se acalmou. Também lhe disse que não precisava de chorar, que podia pedir a minha ajuda quando quisesse, uma vez que não é uma coisa recorrente... ela sempre comeu tão bem!</p> <p>- Sim, ela em casa também tem feito isso. Obrigada pela atenção!</p>
<p>Nota de campo nº22 Data: 19/11/2019</p>	
Registo Diário nº1	Descrição
<p>Tema: Conceções matemáticas das crianças</p> <p>Horas: 09h</p> <p>Local: Autocarro</p> <p>Intervenientes: Crianças I.</p> <p>Observações:</p>	<p>A minha casa é para a direita e nós vamos para a esquerda, pois é?</p>
Registo Diário nº2	Descrição
<p>Tema: Dinamização do teatro de sombras sobre o arco íris</p>	<p>A educadora M.R, o seu grupo e a sua estagiária entram na sala e fazem às crianças da sala onde estou a realizar a PPSII perguntas sobre o arco-íris.</p>

<p>Horas: 15h30</p> <p>Local: Sala de atividades</p> <p>Intervenientes: Crianças da sala da S. e da sala da M.R; Educadoras; Estagiárias</p> <p>Observações: No dia anterior, a educadora M.R veio à nossa sala perguntar se conhecíamos alguma história sobre o arco-íris porque ia começar a decorrer na sala dela um projeto sobre este fenómeno. Neste sentido, informei-a que ia dinamizar uma história hoje e convidei-a a trazer o seu grupo e estagiária.</p>	<p>“Aparece quando está chuva”; “Aparece no céu” - foram algumas respostas.</p> <p>Depois disso, perguntei às crianças se queriam convidar os amigos da sala da M.R para ficar a assistir à história sobre o arco-íris e responderam que sim.</p> <p>As crianças sentaram-se em meia lua de um dos lados do pano, com as mais pequenas à frente e as mais altas atrás.</p> <p>As crianças vão participando na história à medida que vai sendo contada.</p> <p>No final, coloco algumas perguntas às crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Então quantas cores tem o arco-íris? - Sete! <p>As crianças são capazes de nomear algumas cores e de afirmar que é necessário chuva e sol para que ele apareça.</p>
<p>Nota de campo nº23 Data: 20/11/2019</p>	
<p>Registo Diário nº1</p>	<p>Descrição</p>

<p>Tema: Aprendizagens sobre o arco-íris</p> <p>Horas: 15h</p> <p>Local: Sala de atividades</p> <p>Intervenientes: Crianças; Estagiária</p> <p>Observações:</p>	<p>- Então o que é que aprenderam com a história sobre o arco íris?</p> <p>“É preciso chuva” (M.)</p> <p>“Quando está chuva e sol é que nasce o arco-íris” (A. e P.C)</p> <p>“ O arco íris tem 7 cores” (A.)</p> <p>“Tinha amarelo e cor de rosa e azul” (M.)</p> <p>“E vermelho, amarelo, laranja, azul, verde, roxo, azul... outro.” (M.D)</p> <p>“Quando o sol estava e a água estava, o arco íris apareceu!”</p> <p>(Repetição da experiência):</p> <p>- Porque é que aparece o arco íris?</p> <p>“Porque estamos a usar o copo com água e luz.” (M.E)</p>
<p>Nota de campo nº24 Data: 21/11/2019</p>	
<p>Registo Diário nº1</p>	<p>Descrição</p>
<p>Tema: Conceções matemáticas das crianças</p>	<p>“Sofia, olha aqui isto muito grande!”</p>

<p>Horas: 10h</p> <p>Local: Sala de atividades</p> <p>Intervenientes: Criança V.; Estagiária</p> <p>Observações:</p>	
<p>Registo Diário nº2</p>	<p>Descrição</p>
<p>Tema: Conceções matemáticas das crianças</p> <p>Horas: 15h30</p> <p>Local: Sala de atividades</p> <p>Intervenientes: Criança; Estagiária</p> <p>Observações:</p>	<p>- Sofia eu fui para um hotel!</p> <p>- A sério? Foste passear?</p> <p>(Acena que sim)</p> <p>- E gostaste?</p> <p>- Sim...</p> <p>- Foste para onde?</p> <p>- Não me lembro...</p> <p>- Não faz mal... Mas era perto ou era longe?</p> <p>- Longe... Era muito longe!</p>

Nota de campo nº25 Data: 26/11/2019	
Registo Diário nº1	Descrição
<p>Tema: Conceções matemáticas das crianças</p> <p>Horas: 12h30</p> <p>Local: Sala de atividades</p> <p>Intervenientes: Crianças</p> <p>Observações:</p>	<p>“Eu tenho duas primas.” (A.C)</p> <p>“Eu tenho muitas primas que eu nem consigo contar!” (R.)</p>
Registo Diário nº2	Descrição
<p>Tema: Descentralização do Eu</p> <p>Horas: 12h40</p> <p>Local: Sala de atividades</p> <p>Intervenientes: Crianças; Estagiária</p>	<p>“Posso ir fazer cocó?” (M.J)</p> <p>“Sim, claro, vai lá que eu já lá vou...” (Sofia)</p> <p>“Tu também fazes cocó?” (R.)</p>

<p>Observações: Achei engraçado o facto de a R. me perguntar se eu também fazia cocó.</p>	
<p>Nota de campo nº26 Data: 27/11/2019</p>	
<p>Registo Diário nº1</p>	<p>Descrição</p>
<p>Tema: Conceções matemáticas das crianças Horas: 08h30 Local: Sala de atividades Intervenientes: Criança M.D Observações:</p>	<p>“Olha aquela casa muito alta! É a mais alta de todas as outras casas!” (M.D)</p>
<p>Registo Diário nº2</p>	<p>Descrição</p>
<p>Tema: Descobertas Horas: 16h10</p>	<p>“O branco não dá porque é igual à folha, então não se vê!” (M.J)</p>

<p>Local: Sala de atividades</p> <p>Intervenientes: Criança M.J; Estagiária</p> <p>Observações:</p>	<p>Faço uma expressão muito surpreendida e digo: é isso mesmo, M.J! Muito bem! E o que é que podemos fazer para funcionar?</p> <p>“Funciona na mesa porque não é branca.” (M.J)</p>
<p>Nota de campo nº27 Data: 29/11/2019</p>	
<p>Registo Diário nº1</p>	<p>Descrição</p>
<p>Tema: Projeto “O que é um veículo?”: O que pensamos saber</p> <p>Horas: 09h40</p> <p>Local: Sala de atividades</p> <p>Intervenientes: Crianças R., D., V., S.L e M.D; Estagiária</p> <p>Observações:</p>	<p>- Então digam-me lá o que é que vocês acham que são veículos... D., o que é que tu achas que são? (Sofia)</p> <p>- Os veículos são para as pessoas andarem. (D.)</p> <p>- E tu V., o que achas que é um veículo?</p> <p>- É um helicóptero, um trator... (V.)</p> <p>- É um carro! (D.)</p> <p>- E tu, R.?</p> <p>- É para as pessoas andarem para outro sítio que elas quiserem... (R.)</p> <p>(...)</p> <p>- Um veículo é um autocarro. (S.L)</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Um foguetão porque ele voa e os veículos voam. (M.D) - Os veículos são . . . como os robots. (M.D)
Registo Diário nº2	Descrição
<p>Tema: Projeto “O que é um veículo?”: O que queremos saber</p> <p>Horas: 09h45</p> <p>Local: Sala de atividades</p> <p>Intervenientes: Crianças R., D., V., S.L e M.D; Estagiária</p> <p>Observações:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O que é que nós queremos saber sobre os veículos? (Sofia) - Os veículos são os carros que... (D.) - D., escuta. Escuta o que a Sofia está a perguntar... - O que é que nós gostávamos de saber mais sobre os veículos que nós não sabemos? - Queremos saber o que é. (R.) - Boa, R.. Muito importante. É essa a nossa pergunta no projeto, por isso é importante sabermos isso. (A M.D levanta-se da cadeira e conversa com o S.L) - M.D, senta-te lá direitinha, por favor. O que é que nós queremos saber sobre os veículos? (Sofia) - Se há veículos construtores. (M.D) - Ok, vou escrever aqui! E tu, D.? O que queres saber mais sobre os veículos? (Sofia) - Quero saber sobre escavadoras. (D.) - Está bem, então vou apontar aqui. E tu, S.? O que gostavas de saber? - Quero saber se os veículos são um autocarro ou um foguetão. (S.L) - Pois, afinal, serão autocarros ou foguetões? Temos de descobrir... E tu, V.?

	<ul style="list-style-type: none"> - Como eles são construídos e os senhores que trabalham... com fatos de obras.” (V.) - Boa, V.! Isso é muito interessante! Temos de ver como vamos descobrir isso... (Sofia)
Registo Diário nº3	Descrição
<p>Tema: Projeto “O que é um veículo?”: Como vamos descobrir?</p> <p>Horas: 09h50</p> <p>Local: Sala de atividades</p> <p>Intervenientes: Crianças R., D., V., S.L e M.D; Estagiária</p> <p>Observações:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - E como é que podemos ir descobrir acerca dos veículos? (Sofia) - Ali, naquela porta... Lá dentro... (R.) - Que porta é aquela? (Sofia) - Aquela porta... Podemos ir ver lá dentro. (R.) - Mas o que é que é lá dentro? O que é que tem lá dentro que nos vais ensinar sobre os veículos? (Sofia) - Podemos ver os livros... (R.) - Ah! Isso mesmo! Boa ideia! E tu, V.? Tens alguma ideia de como podemos descobrir mais coisas acerca dos veículos? (Sofia) - Vamos à biblioteca pequena... (V.) - Ok, também pode ser. A biblioteca aqui da sala. Boa. E tu, D.? (Sofia) - Podemos ir a um parque dos veículos. (D.) - Olha, pois podemos! Boa ideia... - S.L, diz-me lá onde podemos descobrir mais sobre os veículos... (Sofia) - Nos jogos de chão! (S.L)

	<p>- Boa! Podemos ir aos jogos de chão ver se temos veículos e os veículos que temos! É isso? Excelente... (Sofia)</p> <p>- E podemos perguntar a alguém sobre este tema? (Sofia)</p> <p>- Podemos perguntar à C! [Educadora de outra sala] (R.)</p>
Registo Diário nº4	Descrição
<p>Tema: Projeto “O que é um veículo?”: Perguntar à educadora C.</p> <p>Horas: 09h50</p> <p>Local: Sala de atividades</p> <p>Intervenientes: Crianças R., D., V., S.L e M.D; Estagiária</p> <p>Observações:</p>	<p>- O que é que nós queríamos perguntar à C.?</p> <p>- O que é um veículo... (R.)</p> <p>- Eu acho que é alguma coisa que dá para andar... Por exemplo, onde é que podes andar? (Educadora C.)</p> <p>- No autocarro, no comboio, no avião... (R.)</p> <p>- Isso mesmo... E eu conheço um menino que vem para a escola de bicicleta... Será que a bicicleta também é um veículo?</p>
Registo Diário nº5	Descrição

<p>Tema: Projeto “O que é um veículo?”: O que descobrimos (Livro: Adivinha o som... Veículos)</p> <p>Horas: 10h</p> <p>Local: Sala de atividades</p> <p>Intervenientes: Crianças R., D., V., S.L e M.D; Estagiária</p> <p>Observações:</p>	<p>Depois de vermos o livro que encontramos na biblioteca, descobrimos...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Carros, carros de corrida, carros de bombeiros... (R.) - Foguetão... (V.) - Comboio. (M.D) - Tratores. (D.) - Barco! (R.)
<p>Nota de campo nº29 Data: 02/12/2019</p>	
<p>Registo Diário nº1</p>	<p>Descrição</p>
<p>Tema: Trabalho de texto</p> <p>Horas: 15h30</p> <p>Local: Sala de atividades</p> <p>Intervenientes: Crianças; Estagiária</p>	<p>As crianças estão sentadas no tapete e eu estou à sua frente sentada numa cadeira com uma mesa com a superfície virada para as crianças a fazer de quadro. Na superfície da mesa coleí, com bostik, uma folha grande de papel branca.</p>

<p>Observações:</p>	<p>Começo por perguntar às crianças o que combinamos fazer de manhã. Uma das crianças responde que íamos fazer uma coisa para a dinamização de histórias para sabermos o que dizer. Depois de a elogiar pela resposta, explico que se chama um guião.</p> <p>Começamos por lembrar como começa a história dos Três Porquinhos e pergunto às crianças qual a personagem que aparece primeiro. Quando chegam à conclusão que é o lobo, pergunto quem tem, afinal, que falar primeiro no teatro que faremos e as crianças, no seu geral, afirmam ser o lobo.</p> <p>“Então e o que é que o lobo pode dizer? Como é que começa a história?” - pergunto.</p> <p>“O lobo vai apanhar os porquinhos!” - J.</p> <p>“Então o que é que ele vai dizer? Que vai apanhar os porquinhos?” - pergunto.</p> <p>“Sim!”</p> <p>“Então o que é que eu escrevo à frente do nome do lobo?” - Sofia.</p> <p>“Vou apanhar os porquinhos!” - J.</p> <p>Escrevo a frase enquanto a digo com uma voz grossa e malvada, imitando o lobo.</p> <p>Pergunto o que acontece depois e as crianças participam, ainda que o grupo estivesse ligeiramente agitado, e referem o que acontece de seguida na história, quem aparece, e o que deve dizer.</p>
<p>Nota de campo nº30 Data: 04/12/2019</p>	
<p>Registo Diário nº1</p>	<p>Descrição</p>

<p>Tema: Projeto “O que é um veículo?”: Pesquisa no computador</p> <p>Horas: 10h30</p> <p>Local: Sala de atividades</p> <p>Intervenientes: Crianças R., D., V., S.L e M.D; Estagiária</p> <p>Observações:</p>	<p>Depois de ler definições de veículo que encontrámos no computador e informações acerca dos mesmos, questiono as crianças acerca do que descobrimos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Então o que é que descobrimos no computador que é um veículo? (Sofia) - Transporta pessoas e os queijos! (D.) - Boa! É verdade! - digo, dando uma pequena risada. - queijos e outras mercadorias... madeira, por exemplo... E mais? - Existem veículos diferentes! (S.L) - Pois existem! Como por exemplo, quais? (Sofia) - Uns que andam na terra... (S.L) - E na água... No rio. (R.) - O helicóptero anda no céu! (D.)
<p>Registo Diário nº2</p>	<p>Descrição</p>
<p>Tema: Projeto “O que é um veículo?”: Contagem dos veículos existentes nos jogos de chão</p>	<p>Com os veículos todos os cima da mesa, pedi a ajuda das crianças para contar um por um para vermos quantos veículos tínhamos na sala. À medida que vamos contando, vamos colocando em cima de outra mesa para não os contarmos novamente.</p>

<p>Horas: 10h40</p> <p>Local: Área dos jogos de chão (sala de atividades)</p> <p>Intervenientes: Crianças R., D., V., S.L e M.D; Estagiária</p> <p>Observações: Existem 33 veículos, no total.</p>	<p>Depois, vou à biblioteca buscar o livro que tínhamos visto anteriormente que mostrava vários tipos de veículos e começamos a ver, seguindo a ordem do livro, se temos na sala os tipos de veículos mostrados no livro.</p> <p>- O primeiro o que é que é? Olhem lá... (Sofia)</p> <p>- Trator! (M.D)</p> <p>- Então e temos tratores? (Sofia)</p> <p>- Sim!! (em coro)</p> <p>Contamos os tratores e os restantes veículos que aparecem no livro.</p> <p>(...)</p> <p>2 tratores</p> <p>1 barco</p> <p>2 comboios</p> <p>19 carros</p> <p>(...)</p> <p>- Foguetões... Temos algum foguetão? (Sofia)</p>
--	--

	<p>- Não!</p> <p>- Então o que é que eu escrevo? (Sofia)</p> <p>- Que não! (S.L)</p> <p>- Então mas se não há nenhum foguetão meto aqui que temos quantos? Qual é o número que ponho? (Sofia)</p> <p>- Nenhum foguetão! (M.D)</p> <p>- Zero foguetões! (R.)</p> <p>- Boa, R.! É mesmo isso! Muito bem! Quando não temos nenhum, temos zero. Zero é o número que corresponde a nenhum.</p> <p>(...)</p> <p>- Ainda temos aqui mais alguns veículos que não estão no livro!... (Sofia)</p> <p>- A mota! (M.D)</p> <p>- Quantas motas? (Sofia)</p> <p>- Uma mota. (D.)</p> <p>1 mota</p> <p>1 helicóptero</p> <p>1 carrinho de mão</p>
--	---

Registo Diário nº3	Descrição
<p>Tema: Projeto “O que é um veículo?”: Tentar encontrar na sala mais veículos (Cartões existentes na oficina da escrita)</p> <p>Horas: 10h55</p> <p>Local: Oficina da escrita (Sala de atividades)</p> <p>Intervenientes: Crianças R., D., V., S.L e M.D; Estagiária</p> <p>Observações:</p>	<p>Primeiro vemos todos os cartões existentes na área da escrita e separamos veículo de não veículo. Vou perguntando às crianças se cada imagem é um veículo e porquê.</p> <p>- Transporta pessoas ou mercadorias?</p> <p>- Sim!</p> <p>- Então é um veículo?</p> <p>- Sim!</p> <p>(...)</p> <p>- Este transporta pessoas? (Sofia)</p> <p>- Sim! Uma!</p> <p>- Então é um veículo?</p> <p>- Sim!</p> <p>- Que veículos é que encontramos mais para além dos do livro e dos que temos nos jogos de chão? (Sofia)</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Carroça. (R.) - Metro (D.) - Bicicleta. (S.L) - Autocarro. (R.)
Nota de campo nº31 Data: 05/12/2019	
Registo Diário nº1	Descrição
Tema: Conceções matemáticas das crianças Horas: 15h40 Local: Sala de atividades Intervenientes: Crianças; Estagiária; Auxiliar Observações:	<p>"Dois amigos comeram iogurte de banana" (P.B)</p> <p>"Os iogurtes de limão são os que têm mais" (A.)</p> <p>"Os sabores que têm menos é o de coco, ananás e maçã e banana" (M.E)</p>
Registo Diário nº2	Descrição

<p>Tema: Conceções das crianças: Questões de género</p> <p>Horas: 12h40</p> <p>Local: Recreio</p> <p>Intervenientes: Crianças; Estagiária</p> <p>Observações:</p>	<p>- Sofia, o P.B não me empresta o dinossauro dele! Diz que é de menino e que por isso não posso brincar!... (M.E)</p> <p>- Já conversaste com o P.B?</p> <p>- Já conversei, mas ele não quer!</p> <p>- Tenta explicar-lhe como te sentes. Como é que te sentes por o P.B não te deixar brincar com o dinossauro dele?</p> <p>A M.E dirige-se novamente ao P.B.</p> <p>Poucos minutos depois, a M.E volta.</p> <p>- O P.B não quer resolver! Eu tentei conversar com ele mas ele não quer! (M.E)</p> <p>- O que achas de irmos escrever no diário de sala para resolvermos na reunião de conselho? (Sofia)</p> <p>A M.E acena que sim com a cabeça.</p>
<p>Registo Diário nº3</p>	<p>Descrição</p>
<p>Tema: Conquista do J.</p> <p>Horas: 12h</p> <p>Local: Refeitório</p> <p>Intervenientes: Criança J.; Estagiária</p>	<p>Estou a levantar algumas tigelas da mesa quando reparo que o J. já acabou de comer a sopa e fê-lo sozinho, algo que é muito raro acontecer. Agacho-me perto dele e digo-lhe:</p> <p>- J.! Tu comeste a sopa sozinho e tão rápido! Estou tão orgulhosa de ti! Estás um crescido!</p>

Observações:	
Nota de campo nº32 Data: 06/12/2019	
Registo Diário nº1	Descrição
Tema: Rotina: Pôr a mesa Horas: 11h20 Local: Refeitório Intervenientes: Crianças; Estagiária Observações:	<p>“Olha, faltam ali três colheres... E faltam facas nesta mesa...” - digo.</p> <p>Uma das crianças vai buscar precisamente três colheres e outra enche as mãos de facas para distribuir.</p>
Nota de campo nº33 Data: 09/12/2019	
Registo Diário nº1	Descrição
Tema: Recreio Horas: 12h30 Local: Recreio	<ul style="list-style-type: none"> - Vai buscar o teu casaco que está muito frio aqui fora... - Mas eu não tenho... - Não tens casaco?!

<p>Intervenientes: Criança; Estagiária</p> <p>Observações:</p>	<p>(acena que não)</p> <p>- Eu vou lá ver!...</p> <p>- Eu... eu não tenho frio!</p> <p>- Está aqui o teu casaco. Porque é que dizes que não tens se sabes que tens? A Sofia gosta muito de vocês e não quer que vocês fiquem doentes!...</p>
<p>Nota de campo nº34 Data: 10/12/2019</p>	
<p>Registo Diário nº1</p>	<p>Descrição</p>
<p>Tema: Dinamização de histórias: Os três porquinhos</p> <p>Horas: 16h</p> <p>Local: Sala de atividades</p> <p>Intervenientes: Crianças; Estagiária</p> <p>Observações:</p>	<p>Os espectadores estão sentados no tapete da sala e os “atores” estão comigo atrás do flanelógrafo.</p> <p>Vou ajudando as crianças relativamente ao que tem de dizer e as crianças, quando vão colar o seu fantoche no flanelógrafo, acabam por se colocar à frente do mesmo. Vou chamando a atenção das crianças para este aspeto. Também vão surgindo alguns conflitos no meio da história que vou tentando controlar sem interromper o teatro.</p> <p>No final, a educadora comenta o teatro e chama também a atenção das crianças para estes aspetos (de se porem a frente e dos conflitos) e elogia os fantoches das crianças.</p>
<p>Nota de campo nº35 Data: 12/12/2019</p>	

Registo Diário nº1	Descrição
<p>Tema: Reunião da manhã: Jogos sociais</p> <p>Horas: 09h40</p> <p>Local: Sala de atividades</p> <p>Intervenientes: Crianças; Estagiária</p> <p>Observações:</p>	<p>“Então hoje é dia de jogos sociais, muito bem. Que jogo social é que vocês querem fazer logo à tarde?” (Sofia)</p> <p>“Podemos jogar jogos de mesa...” (M.E)</p> <p>Algumas crianças concordam e outras não. Por isso, vamos a votos. A maioria concordou com jogar jogos de mesa.</p>
Registo Diário nº2	Descrição
<p>Tema: Jogos sociais: Brincar + conceções matemáticas das crianças</p> <p>Horas: 16h</p> <p>Local: Sala de atividades</p> <p>Intervenientes: Crianças; Estagiária</p>	<p>“Posso sentar-me aqui a brincar com vocês?” (Sofia)</p> <p>“Sim podes!” (P.B)</p> <p>“Então eu vou fazer esta imagem pode ser?” - e começo a fazer.</p> <p>O P.B apercebe-se que está a utilizar as peças que eu vou precisar e diz: “Olha, não podes fazer esse porque eu tenho estas peças que tu precisas... Mas podes fazer este, que eu deixo” - diz, oferecendo-me outra imagem.</p>

Observações:	
Nota de campo nº36 Data: 13/12/2019	
Registo Diário nº1	Descrição
Tema: Conceções matemáticas das crianças Horas: 09h40 Local: Sala de atividades Intervenientes: Crianças; Estagiária Observações:	“S.L, vai lá mudar a seta para o dia de hoje...” (Sofia) “É aqui?” (S.L) “Hoje é sexta feira. Ajudem lá o vosso amigo...” (Sofia) “É na última coluna!” (P.C)
Registo Diário nº2	Descrição
Tema: Reunião da manhã - Lanche de Natal Horas: 09h45	Quando questiono as crianças acerca do que colocar no plano do dia e lhes peço para olharem para a nossa agenda semanal, a primeira coisa que dizem é que é dia de lanche de natal, mostrando-se muito entusiasmadas com o evento e a vinda das suas famílias.

<p>Local: Sala de atividades</p> <p>Intervenientes: Crianças; Estagiária</p> <p>Observações: Num espírito muito colaborativo e por iniciativa estive, nessa tarde, enquanto a educadora resolvia outros assuntos, a preparar o lanche de Natal em conjunto com outras educadoras e membros da comunidade educativa, decorando os pratos e mesas e preparando o espaço.</p>	<p>“Eu trouxe um bolo de salsicha!”</p> <p>“E eu trouxe croquetes que a minha mãe fez!”</p> <p>Cada criança vai dizendo o que trouxe.</p>
<p>Registo Diário nº3</p>	<p>Descrição</p>
<p>Tema: Cooperação entre crianças</p> <p>Horas: 10h30</p> <p>Local: Sala de atividades</p>	<p>Sofia, ajudas-me a vestir o casaco?</p> <p>- Olha, acho que a M. ficaria muito feliz se lhe pedisses ajuda a ela, enquanto a Sofia ata os atacadores da I.R.</p>

Intervenientes: Crianças; Estagiária Observações:	A I. pede ajuda à M. e, ao fim de algum tempo conseguem, em conjunto, vestir os casacos uma à outra e apertá-los.
Nota de campo nº37 Data: 16/12/2019	
Registo Diário nº1	Descrição
Tema: Olhar para o outro Horas: 11h Local: Recreio Intervenientes: Crianças; Estagiária Observações:	- Quem é que tem uns olhos parecidos com os teus? - Não sei... - Então... A M.J tem os olhos de que cor? - ... Não sei... (sorrindo)
Nota de campo nº37 Data: 06/01/2020	
Registo Diário nº1	Descrição
	“O pai Natal foi à minha festa. Eu fiz 5 anos” - M.D

<p>Tema: Conceções matemáticas das crianças + Acolhimento</p> <p>Horas: 09h30</p> <p>Local: Sala de atividades</p> <p>Intervenientes: Crianças M.D e P.C; Auxiliar P.</p> <p>Observações:</p>	<p>“5 anos?! Tu fizeste 5 anos?! Tu fizeste 4 anos!” - Auxiliar P.</p> <p>“Pois, para fazeres 5 anos tens de fazer primeiro 4!” - P.C</p>
<p>Registo Diário nº2</p>	<p>Descrição</p>
<p>Tema: Conceções matemáticas das crianças + Brincadeiras</p> <p>Horas: 12h30</p> <p>Local: Recreio</p> <p>Intervenientes: Criança M.R</p> <p>Observações:</p>	<p>“É um animal muito gigante e com o pescoço muito alto!”</p>
<p>Registo Diário nº3</p>	<p>Descrição</p>

<p>Tema: Cooperação entre crianças</p> <p>Horas: 16h</p> <p>Local: Recreio</p> <p>Intervenientes: Criança M.J; Estagiária</p> <p>Observações:</p>	<p>- Sofia, eu ajudei a C. a vestir o casaco!</p> <p>- Muito bem... Ela também te ajudou a ti?</p> <p>- Não! Eu consigo sozinha! (sorrindo)</p>
<p>Nota de campo nº38 Data: 07/01/2020</p>	
<p>Registo Diário nº1</p>	<p>Descrição</p>
<p>Tema: Dinamização de histórias</p> <p>Horas: 15h15</p> <p>Local: Sala de atividades</p> <p>Intervenientes: Crianças</p> <p>Observações:</p>	<p>“Era uma vez um pássaro que saiu da sua casa e foi comer gelados no autocarro dos gelados. Mas, quando ia com o gelado, caiu da escada e partiu o prato. O pássaro assustou-se e ficou com o coração a bater muito forte. A baleia veio dos mares, raspou água para uma banheira e pôs o passarinho lá dentro para ele ficar bem.”</p> <p>“Acho que nós falámos muito alto e ficou muito bonita a nossa história.” (X.)</p> <p>“Podíamos fazer um teatro com fantoches com o que calhou a história.” (P.C e D.)</p>

	<p>“Gostei muito. Merece uma salva de palmas.” (M.S)</p> <p>“A minha parte preferida foi quando o prato se partiu e o pato se assustou.” (S.L)</p>
Registo Diário nº2	Descrição
<p>Tema: Dinamização de histórias - Atribuição de título</p> <p>Horas: 15h30</p> <p>Local: Sala de atividades</p> <p>Intervenientes: Crianças</p> <p>Observações:</p>	<p>“O passarinho engraçado” (J.) - 14 votos</p> <p>“Passarinhos” (D.) - 1 voto</p> <p>“Passarinho para voar” (A.) - 2 votos</p>
<p>Nota de campo nº39 Data: 08/01/2019</p>	
Registo Diário nº1	Descrição
<p>Tema: Conceções matemáticas das crianças</p> <p>Horas: 12h25</p>	<p>Estou eu e a I.R a lançar um peluche uma à outra até que a I.R vai avançando e fica muito próxima de mim.</p> <p>- Assim estás muito perto... (Sofia)</p>

Local: Recreio Intervenientes: Estagiária; Criança I.R Observações:	A I.R dá uns passos atrás.
Registo Diário nº2	Descrição
Tema: Utilização instrumentos pilotagem Horas: 13h15 Local: Recreio Intervenientes: Criança M.S Observações:	Estou junto à casinha a jogar com a C. e a M.J. quando passam o M.S e o S.L perto de mim. - Porque é que não me emprestas? Tu disseste que me ias emprestar! Vou escrever no diário! (M.S para o S.L)
Nota de campo nº40 Data: 09/01/2020	
Registo Diário nº1	Descrição
Tema: Divisão silábica Horas: 10h15	A educadora está a escrever no portfólio da M.E o registo da história dos bombeiros. - Bom... (diz a educadora enquanto escreve)

<p>Local: Sala de atividades</p> <p>Intervenientes: Educadora; Criança M.E</p> <p>Observações:</p>	<p>- Bei... Ros... (M.E, enquanto a educadora escreve)</p>
<p>Registo Diário nº2</p>	<p>Descrição</p>
<p>Tema: Relação com as crianças</p> <p>Horas: 15h20</p> <p>Local: Refeitório</p> <p>Intervenientes: Estagiária; Criança I.R</p> <p>Observações:</p>	<p>“Sofia... Eu gosto muito de ti!” (I.R)</p> <p>“E eu também gosto muito de ti.” (Sofia)</p> <p>*abraçamo-nos*</p>
<p style="text-align: center;">Nota de campo nº41 Data: 13/01/2020</p>	
<p>Registo Diário nº1</p>	<p>Descrição</p>
<p>Tema: Reunião da manhã</p>	

<p>Horas: 09h10</p> <p>Local: Sala de atividades</p> <p>Intervenientes: Crianças; Estagiária</p> <p>Observações:</p>	<p>Estamos a fazer o plano do dia. Quando vou para propor a atividade de trabalho de texto que pensei para o dia, olho para o diário e diz “Queremos fazer o convite para a mãe da M.E”. Como era algo que já estava pendente há algum tempo, decidi que fazia mais sentido para o grupo do que o que tinha planeado. Por isso, foi o que propus fazer nesse dia.</p>
<p>Registo Diário nº2</p>	<p>Descrição</p>
<p>Tema: Trabalho de texto</p> <p>Horas: 16h</p> <p>Local: Sala de atividades</p> <p>Intervenientes: Crianças; Estagiária</p> <p>Observações:</p>	<p>Pergunto às crianças como podemos começar o convite para a mãe da M.E.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Olá! (P.C) - Boa! Olá... R... Como se chama a mãe da M.E? - R*****! (M.E) - Então podemos escrever “Olá R*****”? - Sim! - E depois? O que é que nós queremos pedir à mãe da M.E? - Para vir ensinar-nos a fazer um tear...

	<p>- Então vá... Como é que eu escrevo? Quem é que nós somos? Os meninos e meninas da sa...</p> <p>- La da S., da P. e da Sofia!</p> <p>- Então... Os meninos e meninas da sala da S., da P. e da Sofia, querem pedir se...</p> <p>- Podes vir ensinar a fazer um tear.</p> <p>(vou escrevendo à medida que as crianças vão dizendo)</p>
<p>Nota de campo nº42 Data: 14/01/2020</p>	
<p>Registo Diário nº1</p>	<p>Descrição</p>
<p>Tema: Dinamização de histórias - registo</p> <p>Horas: 15h30</p> <p>Local: Sala de atividades</p> <p>Intervenientes: Estagiária; Crianças</p> <p>Observações:</p>	<p>A Sofia vai ler o que escreveu aqui... (contextualização)</p> <p>Leio a contextualização e a história que tinham criado e pergunto qual foi a parte que escreveram. As crianças dizem quais as imagens que saíram nos dados e escrevo-as. Depois, peço que me recontem a parte da história que criaram e escrevo-a.</p> <p>Posteriormente, pergunto o que precisamos de desenhar para ilustrar essa parte da história e as crianças nomeiam elementos importantes. Dividimos tarefas (quem desenha o quê) e as crianças realizaram a tarefa a que se comprometeram.</p>

Nota de campo nº43

Data: 15/01/2020

Registo Diário nº1	Descrição
<p>Tema: Reunião da manhã - Conceções matemáticas</p> <p>Horas: 09h30 (...) 15h</p> <p>Local: Sala de atividades</p> <p>Intervenientes: Estagiária; Crianças</p> <p>Observações: Algumas crianças (duas) afirmaram ter mais anos do que tinham na realidade, e apenas uma criança afirmou não saber quantos anos tinha.</p>	<p>O responsável da semana pega, por iniciativa própria, no <i>quero contar, mostrar ou escrever</i> e olha para mim, apontando para um nome.</p> <p>- Esse é de ontem... - digo-lhe.</p> <p>A criança aponta para a coluna seguinte.</p> <p>- Isso, boa. (digo baixinho)</p> <p>A criança dirige-se ao grupo:</p> <p>- De quem é este nome a verde?!</p> <p>(...)</p> <p>Quando pergunto ao grupo “Então se é quarta feira é dia de quê à tarde? Olhem lá para a agenda semanal...”.</p> <p>- Matemática!</p> <p>Boa! Então a Sofia pensou que podíamos...</p> <p>- Eu quero saber a idade que nós temos!</p>

	<p>(...)</p> <p>- Então diz lá aos amigos... Quantos anos é que tu tens? (levanta três dedos)</p> <p>- Isso são quantos? - Três...</p> <p>- Boa, três anos! Então vais fazer um pauzinho onde? (aponta para a linha do número três)</p>
<p>Nota de campo nº44 Data: 16/01/2020</p>	
Registo Diário nº1	Descrição
<p>Tema: Reunião da manhã/ ginástica</p> <p>Horas: 09h30 / 10h</p> <p>Local: Sala de atividades / ginásio</p>	<p>- Hoje é dia de ginástica, mas o professor B. hoje não vai poder fazer ginástica connosco... (Sofia)</p> <p>- Porquê? (M.E)</p> <p>- Não sei, ele não pode vir...</p> <p>- Nós ainda não fizemos ginástica com as professoras... (M.E)</p> <p>- Estás a sugerir fazer ginástica comigo e com a Sofia, é isso? (educadora)</p>

<p>Intervenientes: Crianças; Estagiária; Educadora</p> <p>Observações:</p>	<p>- Sim! (M.E)</p> <p>- Está bem, então podemos fazer um jogo ou um percurso, mas como à tarde é dia de jogos sociais e já vamos fazer um jogo à tarde, se calhar era melhor fazermos um percurso... Pode ser?</p> <p>As crianças mostram-se entusiasmadas.</p> <p>Eu e a educadora fazemos então uma sessão de ginástica de improviso.</p> <p>- Começa tu... Faz um aquecimento com eles ou assim...</p> <p>Começo então por fazer o aquecimento fazendo a rotação do pescoço, depois dos ombros e passando progressivamente para os membros inferiores. Depois, corremos de ponta a ponta do ginásio de diversas formas... Ao pé-coxinho, a pés juntos...</p> <p>Depois formamos um percurso com arcos, pinos e um banco sueco. As crianças ficam sentadas enquanto montamos o material e enquanto explico o percurso a realizar (improvisado na hora). Chamo uma criança para demonstrar o que deveremos fazer em cada parte do percurso e peço ideias do que podemos fazer nessas mesmas partes.</p> <p>Depois, pedimos às crianças que façam uma fila e eu fico numa parte do percurso e a educadora noutra parte de forma a apoiar as crianças e a assegurar a segurança.</p> <p>Para encerrar a sessão, dirigi-me à educadora e disse: se calhar podíamos fazer o relaxamento com o “Amaren Xango”.</p> <p>- Estava mesmo a pensar nisso! - respondeu, sorrindo.</p>
--	--

Registo Diário nº2	Descrição
<p>Tema: Conceções matemáticas das crianças</p> <p>Horas: 10h30</p> <p>Local: Sala de atividades</p> <p>Intervenientes: Criança A.</p> <p>Observações:</p>	<p>“Eu acho que a tua comunicação está muito alta e gostei como tu fizeste. Com um pau comprido. E ali em baixo ficou muito giro. Mereces os parabéns e uma salva de palmas.” (A.)</p>
Registo Diário nº3	Descrição
<p>Tema: Conceções matemáticas das crianças</p> <p>Horas: 12h40</p> <p>Local: Recreio</p> <p>Intervenientes: Criança I.</p> <p>Observações:</p>	<p>“Vou dividir ao meio. Metade para aqui e metade para ali”. (I.)</p>

Registo Diário nº4	Descrição
<p>Tema: Conceções matemáticas das crianças</p> <p>Horas: 12h40</p> <p>Local: Recreio</p> <p>Intervenientes: Criança I.</p> <p>Observações:</p>	<p>As crianças da sala e da sala da M. estão sentadas no chão do recreio, em roda. A estagiária da sala da M. e a educadora estão a mediar o jogo do lenço que está a decorrer.</p> <p>É interessante observar que as crianças estão sentadas de forma algo intercalada (elementos de uma sala e de outra) e que interagem entre si, mesmo não partilhando a mesma sala.</p> <p>Porém, as crianças, por norma, largam o lenço atrás de uma criança da própria sala e, só no fim do jogo, por haver a regra de todos participarem, é que as crianças colocam o lenço atrás de alguém que não é da sua sala.</p>
<p>Nota de campo nº45 Data: 20/01/2020</p>	
Registo Diário nº1	Descrição
<p>Tema: Conceções matemáticas das crianças</p> <p>Horas: 10h20</p> <p>Local: Sala de atividades</p>	<p>- Mas já estamos aqui tantos nos jogos de chão! Quantos meninos é que podem estar aqui?!</p> <p>- Cinco!</p> <p>- E estamos cá quantos?</p> <p>- ... Sete! Então têm de sair dois! (M.E)</p>

<p>Intervenientes: Crianças; Estagiária; Educadora; Auxiliar</p> <p>Observações:</p>	
<p>Registo Diário nº2</p>	<p>Descrição</p>
<p>Tema: Trabalho de texto - Bingo</p> <p>Horas: 15h</p> <p>Local: Sala de atividades</p> <p>Intervenientes: Crianças; Estagiária; Educadora; Auxiliar</p> <p>Observações:</p>	<p>As crianças ficam tão entusiasmadas com o jogo que dão gargalhadas cada vez que é tirada uma letra do saco.</p> <p>São capazes de identificar, na grande maioria, quando a letra faz parte do seu nome. Se a uma mesma letra estiver escrita de forma ligeiramente diferente, já não a identificam como sendo a mesma.</p> <p>Cada vez que uma criança completa o bingo, a auxiliar ou a educadora auxiliam-na a colar as letras no cartão enquanto eu continuo o jogo com o restante grupo. Apenas uma criança não parece prestar atenção e não participa ativamente.</p> <p>As crianças conversam entre si discutindo as letras do seu nome e rindo umas com as outras.</p>
<p>Nota de campo nº46 Data: 21/01/2020</p>	
<p>Registo Diário nº1</p>	<p>Descrição</p>

<p>Tema: Conceções matemáticas das crianças</p> <p>Horas: 15h30</p> <p>Local: Refeitório</p> <p>Intervenientes: Crianças</p> <p>Observações:</p>	<p>“Eu tenho muitas bolachas, tu tens poucas porque eu só te dei duas...” (M.J)</p>
<p>Nota de campo nº47 Data: 22/01/2020</p>	
<p>Registo Diário nº1</p>	<p>Descrição</p>
<p>Tema: Conceções matemáticas das crianças</p> <p>Horas: 16h10</p> <p>Local: Sala de atividades</p> <p>Intervenientes: Crianças; Estagiária</p> <p>Observações:</p>	<p>- É um quadrado. - P.B</p> <p>- Porque é que dizes que é um quadrado? - Sofia</p> <p>- Porque tem quatro lados. - P.B</p> <p>- E porque tem quatro bicos. - M.E</p> <p>(...)</p> <p>- É um retângulo. - M.E e M.</p> <p>- Porquê?</p> <p>- Tem quatro lados, também só que parece uma cama. Está deitado. - M.E</p>

	<p>- Então mas se o quadrado e o retângulo têm os dois 4 lados, como é que podemos distingui-los? Qual é a diferença entre eles? O retângulo está deitado. Mas o que é que acontece se eu deitar o quadrado?</p> <p>- ...</p> <p>(...)</p> <p>- É um círculo. - D.</p> <p>- Porquê? - Sofia</p> <p>- Porque é redondo. - M.E</p> <p>- Porque é uma bola. - S.L</p> <p>- Porque tem 2 lados. - D.</p> <p>(Explico que se chamam faces e o que são)</p> <p>(...)</p> <p>- É um triângulo. Mas parece uma pirâmide. - M.D</p> <p>- Também parece uma tenda. - M.S</p> <p>- Porque tem 3 lados e 3 bicos. - M.E</p>
<p>Nota de campo nº48 Data: 23/01/2020</p>	
<p>Registo Diário nº1</p>	<p>Descrição</p>

<p>Tema: Tempo de comunicações - Conceções matemáticas das crianças</p> <p>Horas: 11h</p> <p>Local: Sala de atividades</p> <p>Intervenientes: Crianças; Estagiária</p> <p>Observações:</p>	<p>- São muitas comunicações... Vocês combinaram com a P. que eram só 5 comunicações de cada vez, não foi?</p> <p>- Sim...</p> <p>- Então e quantos meninos já cá estão?</p> <p>- Um... Dois... Três... Quatro. Quatro! (A.P)</p> <p>- Então só podem vir mais quantos?</p> <p>- Um! (A.P)</p> <p>- Pronto... Então o resto fica para amanhã, está bem?</p>
---	---

Anexo B. Entrevista à Equipa Educativa

Entrevista

Destinatárias/os: Equipa educativa de sala - Auxiliar de Ação Educativa

Objetivos:

- Conhecer a perceção da equipa educativa sobre as noções matemáticas das crianças da sala de forma a caracterizá-las

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none">• Legitimar a entrevista;• Motivar o entrevistado/a.	Esta entrevista tem como objetivo obter informações para a realização da investigação intitulada “Quais as noções matemáticas que é possível observar num grupo de crianças de 3 e 4 anos, numa sala de jardim de infância?” acerca das noções matemáticas apresentadas pelas crianças da sala. - O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.	
B. Noções matemáticas das crianças e educadora	<ul style="list-style-type: none">• Conhecer as conceções de noções matemáticas	B1. O que entende por noções matemáticas, na educação pré-escolar? R: As noções matemáticas iniciam-se muito cedo, e como tal é necessário dar continuidade aos interesses	

		<p>das crianças. Estas noções vão surgindo diariamente nas suas rotinas. É importante desafiar e apoiar estes momentos.</p> <p>B2. Na sua opinião, qual a importância da aprendizagem da matemática em idade pré-escolar para promover o desenvolvimento global da criança?</p> <p>R: É significativo apoiar o pensamento matemático da criança e em conjunto realizar um momento de reflexão do que foi realizado, colocando questões que permitem ir ao encontro de uma aprendizagem mais holística. A partir da matemática e resoluções problemáticas as crianças são desafiadas a encontrem as suas próprias soluções e a debatê-las conjuntamente.</p>	
	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e caracterizar as noções matemáticas das crianças 	<p>B3. Se tivesse de destacar três noções matemáticas essenciais no fim do pré-escolar, quais seriam? Pode justificar, por favor?</p> <p>R: Sentido do número, tratamento de dados e geometria. São noções que permitem que a criança se</p>	

		<p>aperceba da sua utilidade em momentos do dia-a-dia. Estas noções vão surgindo naturalmente nas partilhas e vivências de cada um através do seu quotidiano.</p> <p>B4. Em que medida as competências matemáticas necessitam de uma “intervenção” pedagógica? Parece-lhe que elas estão dependentes disso ou que se desenvolvem naturalmente?</p> <p>R: A intencionalidade do educador é fundamental neste processo. É necessária uma intervenção educativa que faça sentido para a criança e para o seu conhecimento. Pretende-se que haja um fio condutor e principalmente que esta vá ao encontro das suas aprendizagens. Neste sentido, a aprendizagem deve ocorrer gradualmente como forma de chegar a aprendizagens mais complexas.</p> <p>B5. As crianças do grupo demonstram ter noções matemáticas? Se sim, de que tipo? Pode dar exemplos?</p> <p>R: As noções matemáticas começam por ser notórias em momentos do dia-a-dia. São exemplos: o por a mesa, a contagem através do calendário, a resolução</p>	
--	--	--	--

		<p>de problemas matemáticos em contexto real e a avaliação dos diferentes momentos. Aspetos como estes despertam a curiosidade pela matemática levando-os a compreender a sua importância e utilidade.</p> <p>B6. Se nos focarmos nas abordagens apresentadas pelas OCEPE (Números e Operações, Organização e Tratamento de Dados, Geometria e Medida) sobre quais delas diria que as crianças apresentam mais noções matemáticas? E menos?</p> <p>R: Sendo a aprendizagem holística e vista como um tudo, estes são conceitos encarados diariamente para que não exista um desfasamento dos mesmos. É por isso difícil responder à questão, uma vez que são trabalhados com a mesma intencionalidade. Assim sendo, o educador tem que utilizar estratégias diversificadas para poder observar, registar e documentar o que a criança sabe, como se envolve, como pensa e aprende, para posteriormente saber quais os seus interesses, indo ao encontro das suas fragilidades e trabalhar sobre elas.</p>	
--	--	---	--

		<p>B7. A que é que atribui essa maior facilidade ou dificuldade?</p> <p>R: Única e exclusivamente o facto de serem crianças com características e interesses distintos. Por vezes a tarefa mais difícil é conseguir reunir as diferentes estratégias com o objetivo de chegar a todas as crianças.</p> <p>B8. Parece-lhe que a rotina pode potenciar o desenvolvimento de competências matemáticas? Consegue especificar em que momentos da rotina em que isso acontece? De que forma?</p> <p>R: As rotinas proporcionam momentos que por vezes são mais direcionados para a matemática, mas também depende como o educador gere essas aprendizagens através das partilhas da manhã, da observação a partir das diferentes áreas de conteúdo e principalmente no tempo de comunicações.</p>	
--	--	---	--

		<p>B9. Que aspectos específicos esses momentos da rotina têm para que se verifiquem mais as noções matemáticas?</p> <p>R: São aspectos como outros quaisquer do dia-a-dia que dependem da observação atenta por parte do educador. A partir desta, o educador intencionaliza a sua ação e medeia momentos que poderão tornar-se verdadeiros momentos matemáticos, que surgem de propostas e desafios fruto do interesse das crianças.</p> <p>B.10 Os materiais da sala potencializam o desenvolvimento dessas concepções? De que forma?</p> <p>R: Em relação aos materiais disponíveis na área de matemática (colares de contas, tangram, cuisenaire, dominó, legos) estes são um apoio fundamental para a resolução de problemas e para a representação de conceitos matemáticos.</p> <p>B11. Considera que a organização do espaço pode, em si mesma, oferecer oportunidades para o</p>	
--	--	---	--

		<p>desenvolvimento de noções matemáticas? Consegue exemplificar?</p> <p>R: A organização do espaço influencia no surgimento dessas oportunidades. Há uma grande preocupação em dispor às crianças um lugar calmo, acolhedor, seguro e com materiais estimulantes e adequados. É importante que estes espaços se possam ir renovando mediante novas descobertas e interesses por parte das crianças, para que seja desafiante no seu processo de aprendizagem.</p> <p>B12. Verifica, por exemplo, em momentos de brincadeira ou de interação entre crianças, situações que potenciem o desenvolvimento de competências matemáticas? Pode exemplificar, por favor?</p> <p>R: Na área da matemática as crianças exploraram vários números, colocam números uns em cima dos outros fazendo a sua correspondência por exemplo. Mas também noutras áreas o fazem. Em pequenos ou em grande grupo, surgem brincadeiras que proporcionam momentos de pura brincadeira mas também de novas aprendizagens. Sobre o olhar atento da equipa pedagógica, estas brincadeiras podem</p>	
--	--	--	--

		tornar-se desafiantes e ser um ponto de partida para novos desafios.	
C. O papel do educador	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o papel do educador no desenvolvimento das noções matemáticas das crianças • Conhecer as estratégias utilizadas para fomentar o desenvolvimento de noções matemáticas por parte das crianças 	<p>D1. Considera que o Educador tem um papel importante no que se relaciona com a aquisição de noções matemáticas por parte das crianças? Porquê e de que forma?</p> <p>R:</p> <p>D2. Quais as estratégias que habitualmente utiliza para promover as competências matemáticas?</p> <p>R:</p>	
Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista 	<p>- De momento, recorda-se de algo mais que gostasse de partilhar ou perguntar?</p> <p>R:</p> <p>- Obrigada pela sua disponibilidade!</p>	<p>- Confirmar se existe algo mais a acrescentar</p> <p>- Agradecer a disponibilidade</p>

Entrevista

Destinatárias/os: Equipa educativa de sala - Educadora de Infância

Objetivos:

- Conhecer a perceção da equipa educativa sobre as noções matemáticas das crianças da sala de forma a caracterizá-las

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Motivar o entrevistado/a. 	<p>Esta entrevista tem como objetivo obter informações para a realização da investigação intitulada “Quais as noções matemáticas que é possível observar num grupo de crianças de 3 e 4 anos, numa sala de jardim de infância?” acerca das noções matemáticas apresentadas pelas crianças da sala.</p> <p>- O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.</p>	
B. Noções matemáticas das crianças e educadora	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as conceções de noções matemáticas 	<p>B1. O que entende por noções matemáticas, na educação pré-escolar?</p> <p>R: A criança tem contacto com conceitos matemáticos desde muito cedo no seu dia a dia, ainda num contexto informal, o que lhe permite adquirir um conjunto de</p>	

		<p>conhecimentos, de competências que a apoiam no processo de aprendizagem da matemática.</p> <p>No pré-escolar, é importante dar continuidade aos conhecimentos que a criança já adquiriu e promover situações que apoiem a construção de noções matemáticas.</p> <p>B2. Na sua opinião, qual a importância da aprendizagem da matemática em idade pré-escolar para promover o desenvolvimento global da criança?</p> <p>R: As aprendizagens que a criança faz, ainda em idade precoce, e a forma como estas são consolidadas conforme os anos passam influenciam as suas aprendizagens futuras.</p> <p>Muitas das noções matemáticas são transversais a outras áreas do conhecimento. A forma como a criança adquire conhecimentos matemáticos desde cedo, vai influenciar competências gerais como a resolução de problemas ou o raciocínio.</p>	
--	--	---	--

	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e caracterizar as noções matemáticas das crianças 	<p>B3. Se tivesse de destacar três noções matemáticas essenciais no fim do pré-escolar, quais seriam? Pode justificar, por favor?</p> <p>R: Não consigo destacar três noções matemáticas, mas sim um conjunto de noções matemáticas, que de acordo com cada grupo e cada criança, são indispensáveis para aprendizagens positivas no futuro. Entre elas a contagem, a comparação e classificação, a ordenação e seriação, as noções temporais e espaciais, resolução de problemas, tratamento e interpretação de dados, etc.</p> <p>B4. Em que medida as competências matemáticas necessitam de uma “intervenção” pedagógica? Parece-lhe que elas estão dependentes disso ou que se desenvolvem naturalmente?</p> <p>R: Considerando que a criança tem contacto com conhecimentos matemáticos num contexto informal, num contexto de brincadeira e de resolução de problemáticas que surgem no seu dia a dia, acho que muitas das noções matemáticas vão-se construindo naturalmente. Contudo, para que a criança estruture o seu pensamento, refletindo e interpretando as várias representações matemáticas com que se depara, é</p>	
--	--	--	--

		<p>fundamental um apoio e uma orientação por parte do educador. Cabe ao educador promover situações que incentivem a um desenvolvimento de aprendizagens matemáticas sólido, nas várias componentes da abordagem à matemática.</p> <p>B5. As crianças do grupo demonstram ter noções matemáticas? Se sim, de que tipo? Pode dar exemplos?</p> <p>R: Sim, demonstram noções matemáticas relacionadas com contagem, com seriação e classificação, com invenção e resolução de problemas, por exemplo.</p> <p>B6. Se nos focarmos nas abordagens apresentadas pelas OCEPE (Números e Operações, Organização e Tratamento de Dados, Geometria e Medida) sobre quais delas diria que as crianças apresentam mais noções matemáticas? E menos?</p> <p>R: Acho que depende muito do grupo e das crianças que o constituem. O importante é garantir que reconhecemos e valorizamos os conhecimentos que cada criança traz consigo relativamente a noções</p>	
--	--	--	--

		<p>matemáticas e partir daí. Cada grupo é diferente e cada criança compreende determinada aprendizagem à sua maneira.</p> <p>B7. A que é que atribui essa maior facilidade ou dificuldade?</p> <p>R: O que para uma criança pode significar maior dificuldade para outra não.</p> <p>B8. Parece-lhe que a rotina pode potenciar o desenvolvimento de competências matemáticas? Consegue especificar em que momentos da rotina em que isso acontece? De que forma?</p> <p>R: Qualquer momento do dia a dia da criança é promotor de novas aprendizagens matemáticas. Os momentos de brincadeira e interação com os outros, os momentos de refeição em que podemos criar conjuntos com as cores dos pratos ou contar o número de copos que vamos precisar, um conto de uma história em que existe um encadeamento de ações ou aparecimento de personagens, etc. Cabe ao adulto estar desperto, de olhar atento para que aproveite as situações do dia a dia para promover aprendizagens</p>	
--	--	---	--

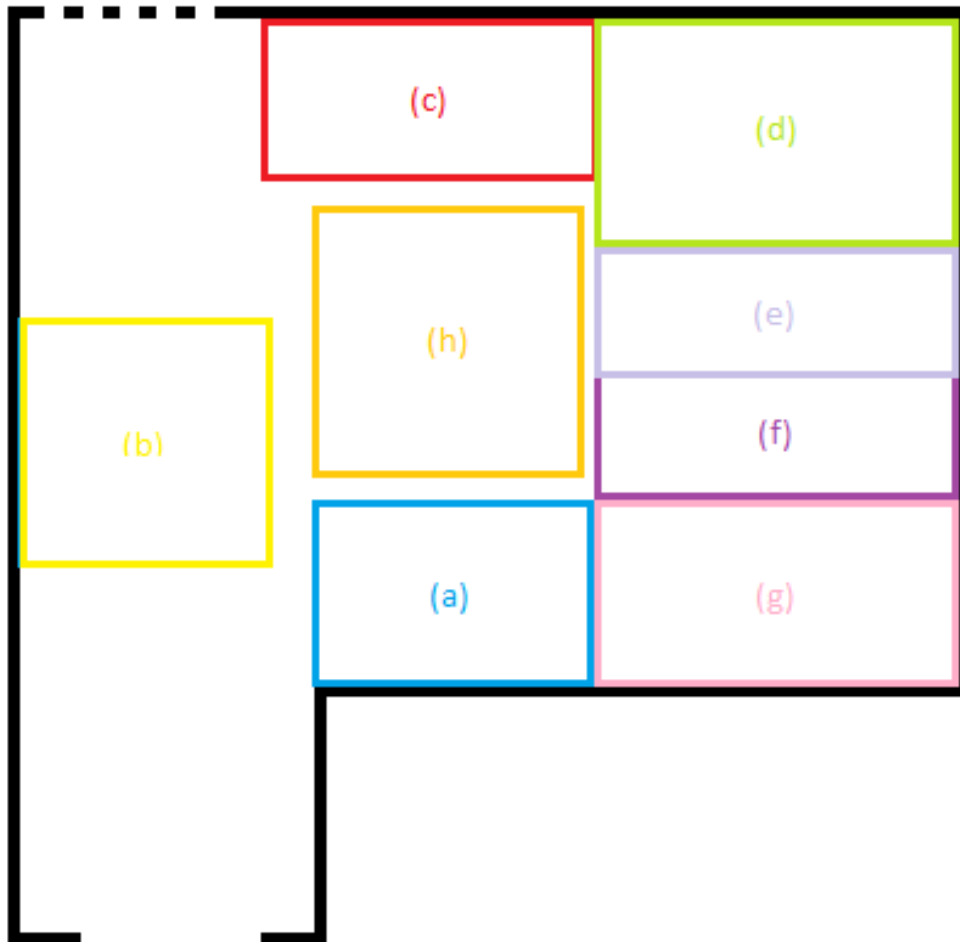
		<p>matemáticas com sentido e significado para as crianças.</p> <p>B9. Que aspectos específicos esses momentos da rotina têm para que se verifiquem mais as noções matemáticas?</p> <p>R: Qualquer situação que surja no dia a dia é uma possível aprendizagem matemática. Como referido acima, depende de uma observação cuidada e atenta do adulto.</p> <p>B.10 Os materiais da sala potenciam o desenvolvimento dessas concepções? De que forma?</p> <p>R: Na nossa sala, o espaço é dividido por áreas de interesse específicas estruturadas que permitem a exploração de materiais que as caracterizam. Na área destinada à matemática, temos materiais específicos que permitem desenvolver várias competências numa perspectiva de abordagem à matemática. Contudo, mesmo tendo uma área destinada à matemática, qualquer outra área promove aprendizagens de</p>	
--	--	---	--

		<p>noções matemáticas como a área da dramatização em que, quando sozinha ou com outros pares, a criança resolve problemas, classifica e ordena objetos.</p> <p>Também na área dos jogos, a criança faz puzzles ou dominós, constrói torres ou cenários.</p> <p>B11. Considera que a organização do espaço pode, em si mesma, oferecer oportunidades para o desenvolvimento de noções matemáticas? Consegue exemplificar?</p> <p>R: Sim, acho que o espaço pode de facto ajudar na construção de noções matemáticas. Exemplo disso, é a própria disposição dos móveis que ajuda a construir noções espaciais ou o estabelecimento do número de criança por áreas que ajuda na contagem e na divisão do grupo.</p> <p>B12. Verifica, por exemplo, em momentos de brincadeira ou de interação entre crianças, situações que potenciem o desenvolvimento de competências matemáticas? Pode exemplificar, por favor?</p>	
--	--	---	--

		R: Muitas vezes durante brincadeiras as crianças criam padrões quando estão a fazer colares, tentam encontrar a solução para um problema, inventam histórias, fingem estar num momento de culinária e vão registando os ingredientes e quantidades que são precisas.	
C. O papel do educador	<ul style="list-style-type: none"> ● Compreender o papel do educador no desenvolvimento das noções matemáticas das crianças ● Conhecer as estratégias utilizadas para fomentar o desenvolvimento de noções matemáticas por parte das crianças 	<p>D1. Considera que o Educador tem um papel importante no que se relaciona com a aquisição de noções matemáticas por parte das crianças? Porquê e de que forma?</p> <p>R: Considero o educador como promotor, como veículo para incentivar e despertar a curiosidade das crianças para a abordagem à matemática. Como já referido, a forma como a matemática é apresentada à criança desde muito cedo vai influenciar as suas aprendizagens futuras neste domínio. Cabe ao educador valorizar o que cada criança já sabe, respeitar o ritmo de cada um e proporcionar aprendizagens significativas partindo de acontecimentos que surgem no contexto escolar e que promovam não só a aquisição de novos conceitos, mas também que consolidem os que já foram adquiridos.</p> <p>D2. Quais as estratégias que habitualmente utiliza para promover as competências matemáticas?</p>	

		R: Aproveitar situações que surjam no dia a dia da criança.	
Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> ● Finalizar a entrevista 	<p>- De momento, recorda-se de algo mais que gostasse de partilhar ou perguntar?</p> <p>R: Não.</p> <p>- Obrigada pela sua disponibilidade!</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Confirmar se existe algo mais a acrescentar - Agradecer a disponibilidade

Anexo C. Mapa da Sala de Atividades



Anexo D. Portefólio (Reflexões e Planificações)

SEMANA 1

REFLEXÃO SEMANAL (07/10 A 11/10):

Aquela que foi a primeira semana da prática profissional supervisionada começou com uma visita guiada por uma das educadoras de creche, à organização educativa, onde pudemos ficar a conhecer os diferentes espaços, profissionais e crianças com os quais íamos interagir durante os próximos quatro meses. Este momento foi muito importante para começar, desde logo, a criar uma relação com todos os envolvidos, que nos receberam de forma muito afável, mostrando-se muito disponíveis para nos ajudar e acolher.

As reações das crianças à minha chegada variaram de criança para criança: a maioria demonstrou, desde logo, à vontade para interagir comigo, como foi o caso da M., outras ficaram confusas com a minha presença², e outras demoraram mais tempo a confiar em mim e a procurar-me.

- *Como te chamas? - pergunta a M.*
- *Eu sou a Sofia, e tu? - respondo.*
- *M.. Queres ver o meu dossier da Lady Bug?*
- *Claro! Onde está?*
- *Aqui em cima! Da Lady Bug! Olha aqui, está aqui a Lady Bug e aqui estou eu...*
- *Olha, mas tu tens aqui uma coisa na cara... O que é?*
- *É uma pintura...*
- *Mas olha que pareces mesmo a Lady Bug! Estás muito parecida!*
A M. sorri." (Nota de campo nº1 - registo diário nº1)

² *Dois meninos olham para mim, encolhidos nas suas cadeiras, virados um para o outro. Um deles, aponta na minha direção e pergunta baixinho ao colega: quem é aquela? - e ri-se. (Nota de campo nº1 - registo diário nº 3)*

Esta primeira semana de adaptação foi crucial para criar relação com as crianças, ganhar a sua confiança e conhecê-las melhor. Na minha opinião, a relação é o aspeto mais importante; é a base de tudo e, por isso, é a minha maior prioridade, uma vez que só assim existe a oportunidade de chegar até às crianças e de promover experiências significativas que vão ao encontro dos seus interesses e que levem à aprendizagem ativa. Neste sentido, considero que consegui, nesta primeira semana, criar algumas bases de relação com as crianças do grupo (mais com umas do que com outras, o que é natural) através de momentos de brincadeira³, ajuda, e acompanhamento.

³ “- *Quem quer uma boleia? - pergunto, agarrando na corda que está presa a uma espécie de carrinho de madeira com rodas.*

Algumas crianças saltam para dentro do carrinho, mostrando-se entusiasmadas.

- Só duas de cada vez, senão pode ser perigoso, ok? A seguir trocamos e vão outros meninos dar uma voltinha.

As crianças que ficaram à espera da próxima volta, colocam-se atrás do carrinho e empurram-no, enquanto eu o puxo pela corda, pela parte da frente.

Durante a volta, as crianças riem-se alto e dão pequenos gritos.” (Nota de campo nº3 - registo diário nº3)

A meio da semana, as crianças já me procuravam para pedir ajuda na resolução de conflitos e em algumas tarefas.

Durante o recreio, tenho vindo a observar as brincadeiras das crianças de forma a identificar interesses do grupo mas também tenho procurado participar nelas, como demonstra o exemplo supramencionado. Entre as brincadeiras de faz de conta, construções e corridas, surgiu uma brincadeira que, segundo algumas crianças, são apenas destinadas aos “homens”:

“Dirigi-me a um grupo de meninos da sala onde estou a realizar a PPS e perguntei se também podia brincar com eles e ver a revista que estavam a partilhar.

Todos responderam que não e, quando perguntei porquê, o J. respondeu-me que aquela era uma revista só para homens. O P.C acrescentou que era por ser uma revista de futebol.

- Mas eu sou uma menina e gosto de futebol! Gosto dessa revista... E agora?

Olha, até estou aí a ver um treinador que eu conheço. - e digo o nome do treinador.

O J. volta a repetir que é para pais, só para homens e eu sou uma “senhora”.

(Nota de campo nº4 - registo diário nº1)

É muito interessante observar a forma como as crianças transportam a realidade para as brincadeiras e os estereótipos que se vão criando de que certas brincadeiras ou certos objetos são destinados a pessoas do sexo feminino e outros a pessoas do sexo masculino. Aquilo que as crianças vivem e as ideias que lhes são transmitidas desde idades precoces acabam por influenciar a sua forma de ver o mundo, de viver momentos e de tomar decisões.

Considerando a prática pedagógica utilizada pela organização (Movimento Escola Moderna), também procurei estar atenta à forma de trabalho da educadora e da auxiliar para que, futuramente, possa ir o mais possível ao encontro das ideias defendidas. A forma de organização e planeamento e os instrumentos utilizados, foi um aspeto que destaquei pela positiva e que me fez refletir acerca da participação das crianças em todo o processo de aprendizagem. As crianças começam o dia com uma reunião onde, depois de partilharem as novidades ou brinquedos que trouxeram com o grupo, definem o plano diário (o que vai ser feito durante o dia, quando e por quem) e é tudo registado numa tabela e afixado na parede da sala. Esta organização é muito importante porque todas as crianças ficam responsáveis por tarefas o que faz com que se sintam úteis e com que haja entajuda e cooperação entre as crianças.

Trabalhando e desenvolvendo a área de formação pessoal e social, as crianças vão também aprendendo a respeitar o outro e a ser autónomas. Neste sentido, o Educador serve de mediador e, segundo Mendonça (2005) permite assim às crianças alcançar um nível intelectual e cognitivo superior, passando a conseguir fazer o que anteriormente não conseguiam. Isto acontece porque ao invés de fazer tudo pela criança, o educador dá-lhe bases/ ferramentas que a permitem aprender a fazer o que sente necessidade de fazer. O objetivo é ajudá-la da melhor forma, para que desenvolva competências que a permitam solucionar os problemas que lhe surgem no dia-a-dia. Nesta perspetiva, à medida que a criança vai evoluindo, o educador pode ir retirando as suas “bases”, deixando que a criança atue de modo mais independente na resolução dos seus problemas.

Quando as crianças são agentes na sua própria aprendizagem, estão a ser valorizadas e respeitadas relativamente à(s) sua(s) capacidade(s) e está-lhes a ser dada

a oportunidade de a(s) exercer. Essa capacidade “é a agência que nos afirma como seres livres e colaborativos e com capacidade para pensamento e acção reflexiva e inteligente” (Oliveira-Formosinho, 2008, p.38).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Formosinho, J., e Oliveira-Formosinho, J. (2008). *Pedagogy-in-Participation: Childhood Association's approach*. Research Report, Aga Khan Foundation, Lisbon.

Mendonça, M. (Novembro de 2005). *Inovação Educativa e Formação de Educadores de Infância*. Revista do GEDEI - Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância, pp. 83-95.

SEMANA 2

REFLEXÃO SEMANAL (14/10 a 18/10):

Esta semana foi ainda considerada por mim uma semana de adaptação, uma vez que nunca tive nenhuma experiência ou contacto com o modelo pedagógico MEM numa versão tão pura quanto a que tenho podido observar neste contexto. Neste sentido, continuo a observar, pesquisar e refletir acerca das metodologias, instrumentos e estratégias utilizadas bem como a sua influência nas crianças no que diz respeito ao seu desenvolvimento e aprendizagem.

O aspeto sobre o qual tenho refletido esta semana relaciona-se com a **metodologia de trabalho de projeto e a multiplicidade e simultaneidade de projetos** e tarefas que surgem e decorrem na sala.

“Estão 4 crianças sentadas numa mesa a ser acompanhadas pela educadora na elaboração dos seus portefólios. Noutra mesa, encontram-se outras 4 crianças com a auxiliar a realizar outra tarefa. A Educadora pede-me que fique a apoiar as crianças no projeto das alturas. Vou chamando as crianças de forma a ter apenas 4 crianças na mesa e, assim, oferecer um maior apoio.” (Nota de campo nº9 - registo diário nº1)

Os projetos de investigação que decorrem na sala servem para dar resposta a uma determinada questão ou tema colocado pelas crianças. Como é natural, as crianças têm curiosidades, interesses e necessidades diferentes e, por isso, nem todas participam em todos os projetos que surgem. Os projetos são, por isso, realizados por pequenos grupos de crianças permitindo que estas se envolvam nas suas próprias aprendizagens, tendo em conta que os mesmos se centram nos seus interesses e curiosidades. Estes projetos promovem a cooperação entre as crianças que procuram respostas e soluções para uma mesma questão; a partilha, uma vez que a gestão do tempo, espaço e recursos é feito em conjunto; e possibilitam a sua participação ativa em debates, interações e diálogos que permitem que a criança expresse o seu pensamento por palavras. Para além disto, os projetos, ao integrarem diversas áreas do conhecimento também promovem a construção da aprendizagem ao longo da vida, ideia tão defendida pela Educação Pré-Escolar. (Felgueiras et al.)

No desenvolver das várias fases dos projetos, existem vários instrumentos de apoio onde se regista e define o que as crianças querem descobrir, como vão descobrir, quem vai fazer o quê e quando. Estes instrumentos são fundamentais para a organização dos projetos, para que as crianças o possam consultar ao longo do tempo e também numa perspetiva de compromisso e responsabilidade.

Esta forma de trabalhar e de aprender, acaba por influenciar, como referi anteriormente, as restantes aprendizagens ao longo da vida da criança que, quando se depara com outras situações ou curiosidades, age em conformidade com o que é habitual dentro da sala. Tive a oportunidade de observar um exemplo durante esta semana, em que a M.E criou o seu próprio projeto no recreio e em que podemos observar a fase de planeamento em que eu agi como mediadora e a fase em que a M.E apresentou o seu espetáculo:

“- Sofia, podes-me ajudar? Queria fazer um espetáculo mas não sei o que é que preciso...

- Claro que ajudo... Então que espetáculo é que queres fazer?

- Um espetáculo de fantoches...

- Então, se queres fazer um espetáculo de fantoches, vais precisar do quê?...

- De fantoches!

- Boa... Então vá, que fantoches vais utilizar?

- Mas só há um fantoche na escola!

- Então, mas há várias formas de fazer fantoches... Olha, por exemplo, eu posso fazer um fantoche com a manga do meu casaco - explico, mostrando-lhe.

- Então podes-me ajudar a procurar um fantoche?

- Sim, deve haver por aí alguma coisa que possas usar para um fantoche.

Andamos pelo recreio à procura de objetos. A M.E acabou por encontrar 3 objetos que se tornaram o seu fantoche.

- E agora, do que precisas mais?

- Não sei...

- Vais querer que alguém assista ao teu espetáculo?

- Sim, eu quero que tu vejas o meu espetáculo.

- Então onde é que eu vou ficar a ver?

- Aqui...

A M.E foi buscar uma cadeira para ela e outra para mim.

- E precisas de pôr os fantoches nalgum lado?

Depois, colocou uma caixa à sua frente, os fantoches em cima e disse: “Vai

começar o espetáculo!”.” (Nota de campo nº9 - registo diário nº4)

Nesta situação, procurei formular questões e provocar reflexões que ajudassem a M.E no seu percurso de pesquisa e que a levassem às suas próprias conclusões.

Outra situação em que pude observar, neste caso, a auxiliar P. como mediadora ocorreu no recreio, quando uma criança se dirige à mesma na tentativa de obter respostas para a resolução de um conflito.

“Uma criança vem ao encontro da auxiliar P. que se encontrava perto de mim. Veio dizer-lhe que um dos amigos não lhe emprestava o brinquedo e que a empurrou. A auxiliar disse-lhe que, se calhar, tinha de ir conversar com o amigo acerca do problema para que o resolvessem.” (Nota de campo nº2 - registo diário nº2)

Esta intervenção por parte do mediador tem, segundo Morgado e Oliveira (2009), como função, promover a aproximação entre as duas partes, incentivando-as ao diálogo que levará a uma solução para o conflito que, através da negociação, agrade a ambas partes. A mediação também promove competências e valores proporcionando às crianças oportunidades de desenvolver empatia, respeito e reconhecimento pelo outro, trabalhando simultaneamente a cooperação.

Segundo Costa (2010), da mediação surge ainda a oportunidade de os mediados e mediadores desenvolverem competências: “sociais/relacionais; capacidades e atitudes comunicacionais; capacidades e atitudes emocionais; atitudes de cooperação e negociação e ainda capacidade de autodeterminação e autonomia” (p.5).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Costa, E. (2010). Novos Espaços de Intervenção: A Mediação de Conflitos Em Contexto Escolar. In Vasconcelos-Sousa, J. Mediação e criação de consensos: os novos instrumentos de empoderamento do cidadão na União Europeia. (pp. 155-166). Coimbra: Mediarcom/Minerva.

Felgueiras et al (2019). Escola Moderna. *Revista do movimento da escola moderna*, 6(7), 18-75.

Morgado, C., Oliveira, I. (2009). Mediação em contexto escolar: transformar o conflito em oportunidade. *Exedra*, 44-52.

SEMANA 3

REFLEXÃO SEMANAL (21/10 a 25/10):

Esta semana permitiu-me refletir acerca das **concepções/ percepções matemáticas das crianças no que diz respeito à geometria e ao conceito de medida**, devido não só a um projeto que está a decorrer em sala, em que as crianças têm vindo a medir as suas alturas, mas também a conversas e brincadeiras do quotidiano que têm surgido e que tenho vindo a poder observar entre crianças e criança-adulto. Para além disto, considero importante refletir, em simultâneo, sobre o papel do educador neste contexto.

É possível observar diariamente, conversas em que as crianças afirmam ser “maiores” que as outras, em que dizem ter feito uma construção “muito comprida”, em que referem ter ido visitar familiares “muito longe” ou em que dizem que “esta torre é muito alta” ou “eu tenho muitas bolachas e tu tens poucas”. Isto mostra-nos que, desde os primeiros anos de vida, que as crianças se envolvem em situações relacionadas com a matemática em termos de número ou medida, uma vez que percebem o espaço à sua volta e relacionam os objetos ou pessoas entre si considerando as suas características. Ainda sem se aperceberem da sua importância e de construir conceitos, as crianças interpretam diversas situações e tomam decisões onde a matemática está implícita ou explícita. Segundo Mendes e Delgado (2008), a geometria e a medida são os domínios da matemática que estão mais relacionados com o mundo que nos rodeia e estão muito relacionados entre si. A geometria está presente em todos os objetos e formas para que olhamos, dizendo respeito ao estudo das propriedades e características dessas figuras. Quando essas características são mensuráveis, então passamos ao domínio da medida. Para Mansfeld (citado por Maia, 2008) “a compreensão espacial é necessária para interpretar, compreender e apreciar o nosso inerente mundo geométrico” (p. 79).

Como é natural, na sala onde estou a realizar a PPSII existem crianças com diferentes níveis de desenvolvimento no que diz respeito a noções matemáticas. É, por isso, importante que o educador adapte a sua prática a cada uma das crianças tendo em conta o seu desenvolvimento. Neste sentido, quando estive a acompanhar as crianças no processo de medição das suas alturas, procurei questioná-las tendo em conta o que já conheço sobre elas e dando sempre um passo atrás quando percebia que estava a pedir demasiado.

Nesta fase do projeto, as crianças já tinham feito o registo das medições em papel cenário e já tinham sido feitas, recortadas e personalizadas as tiras correspondentes às suas alturas. De forma a poder oferecer um maior apoio, enquanto as crianças estavam nas áreas a brincar, chamei uma a uma para que pudéssemos medir as suas tiras e para que, posteriormente, possamos ordená-las.

Algumas das crianças já sabem o que é uma fita métrica, ainda que algumas não saibam o seu nome e algumas, também sabem para que serve.

“- Sabes o que é isto?

- É para medir... Não me lembro do nome...

- É uma fita para medir, muito bem... Para medir o quê?

- As alturas...

- Boa! É uma fita que... (sou interrompida)

- Fita métrica!

- Isso mesmo!” (Nota de campo nº11 - registo diário nº2)

“- Conheces esta fita que tenho aqui? É o quê?

- É os números...

- Isso mesmo, tem números... Serve para quê?

- ...

- Para me....

- ...dir!

- Isso mesmo! E é o que vamos fazer... medir a tua fita para ver quanto é que medes.” (Nota de campo nº11 - registo diário nº2)

É possível, a partir das notas de campo supramencionadas, observar duas conversas e crianças diferentes em que a primeira sabia, logo desde início, para que servia a fita e a segunda identificou imediatamente que a fita tinha números embora precisasse de auxílio para chegar à resposta.

Relativamente à medição, foi necessário adequar as questões ao nível de desenvolvimento de cada criança. Como ainda estou a conhecê-las, procurei começar por perguntas mais fáceis e, depois, ir dificultando até ver onde a criança conseguia chegar. Por vezes, fiz perguntas que as crianças não compreendiam e tentei ir adequando e fazendo perguntas mais fáceis de forma a levá-las ao sucesso nas respostas.

Com algumas crianças foi possível atingir um nível mais elevado mencionando a unidade de medida (metro) e, com outras, fiquei-me pela comparação usando os termos *maior* e *menor*, como é possível observar nas seguintes notas de campo:

“- Vamos lá ver... Qual será a fita maior... Se é a fita métrica que mede um metro ou se é a tua fita...

Segura aqui bem para não fugir... Qual é a fita maior?

- A fita métrica...

- Isso quer dizer que tu és maior que esta fita ou mais pequenina?

- Pequenina...

- Muito bem!” (Nota de campo nº11 - registo diário nº2)

“- Então se esta fita tem um metro e a tua é maior, tu tens mais que um metro ou menos?

- Mais...

- Muito bem! Tu tens um metro e tens mais este bocadinho... Quanto será este bocadinho? Vamos medir? (...) Que número é este?

- ...

- Vamos lá contar... (aponto com o dedo)

- 1, 2, 3, 4, 5, 6... 6.

- Então tu tens um metro e...?

- Seis...

- Boa! Muito crescido!” (Nota de campo nº11 - registo diário nº2)

Segundo Mendes e Delgado (2008), o processo de “comparar, por observação e comparação direta, é a base da medição” (p.45). Só mais tarde é que as crianças começam a atribuir um valor numérico ou atributo de um objeto, sendo este um patamar mais elevado no desenvolvimento do sentido de medida.

Este desafiante projeto dá origem a várias formas de exploração (que variam consoante o desenvolvimento das crianças) no que diz respeito ao conceito e processos associados à medida. Através da comparação direta das alturas das crianças, a ordenação vai surgindo.

Outra situação que me fez refletir acerca das concepções matemáticas aconteceu espontaneamente durante a semana, quando a M.E foi para a área da matemática fazer um colar de contas:

“A M.E está a fazer um colar de contas. Vai enfiando o fio nas contas, deixando, por vezes, algumas contas cair. Quando termina o colar, vai buscar uma folha e começa a fazer o registo do colar, desenhando-o.

Quando as contas têm um formato quadrado, a M.E procura desenhá-las dessa forma, quando são redondas, desenha círculos. Começa por desenhar da esquerda para a direita, começando pela peça mais à esquerda e vai pintando as peças com as cores correspondentes.

Quando termina, dirijo-me a ela e digo: “M.E, estou muito orgulhosa de ti. Sabes que tu fizeste uma coisa muito especial... Queres explicar-me como fizeste?”

- Eu fiz o colar e depois desenhei-o na folha. Primeiro este, depois este,... E eu não tinha o [lápiz] amarelo e fui ali buscar!” (Nota de campo nº11 - registo diário nº3)

Os padrões são considerados a essência da matemática. Estes são, ainda, considerados “um dos alicerces do pensamento algébrico” pois a ideia de variável “começa a formar-se ao longo da exploração de situações associadas à identificação de regularidades.” (Mendes & Delgado, 2008, p. 62). Para além disto, os padrões possibilitam, tal como o domínio da geometria e medida, o estabelecimento de conexões entre diferentes temas da matemática e situações da vida real.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Maia, J. S. (2008). Aprender...Matemática do Jardim-de-Infância à Escola. Porto: Porto Editora.

Mendes, M., & Delgado, C. (2008). Geometria. Lisboa: DGIDC

SEMANA 4

REFLEXÃO SEMANAL (28/10 a 01/11):

Esta semana permitiu-me refletir acerca da **importância da reflexão na construção da identidade profissional** do educador de infância e no seu **impacto na sua ação pedagógica**. Este tema surgiu para reflexão após uma reunião/ conversa com a educadora cooperante e, por isso, refletirei também acerca da **importância do feedback** neste sentido e acerca da **importância do trabalho de equipa**, sendo que estes aspetos acabam por estar interligados.

Eu e a minha educadora cooperante temos reunido semanalmente a fim de discutir alguns aspetos da minha intervenção. Estes momentos são bastante valorizados por mim, tendo em conta que estimulam a minha reflexão acerca da prática e porque, a partir dessa reflexão tenho a oportunidade de ser e fazer melhor cada dia que passa, tendo em conta os comentários da educadora e as conclusões que tiro da minha reflexão. A reflexão apresenta-se, assim, como um elemento fundamental para o desenvolvimento de um educador, influenciando diretamente a qualidade da prática pedagógica que implementa e os princípios pedagógicos que assume e defende. Como afirma Perrenoud (2002), “encontramos. . . em todos os grandes pedagogos que, cada um a seu modo, consideraram o professor ou o educador um inventor, um pesquisador, um improvisador, um aventureiro que percorre caminhos nunca antes trilhados e que pode se perder caso não se reflita de modo intenso sobre o que faz e caso não aprenda rapidamente com a experiência.” (p.13)

Torna-se, então, imprescindível que, ao longo do percurso de formação e crescimento profissional, o educador reflita sobre as múltiplas variáveis que interferem com o sucesso da sua intervenção. Desta forma, é cada vez mais sublinhada a ideia de que “. . . a formação inicial tem de preparar o futuro professor para refletir sobre a sua prática, para criar modelos e para exercer a sua capacidade de observação, análise, metacognição e metacomunicação.” (Lafortune, Mongeau & Pallascio, citados por Perrenoud, 2002, p.17)

Para além de me desafiarem a melhorar a minha prática, estes momentos com a educadora também me dão força e motivação para atingir tanto os meus objetivos como os da educadora. São também inúmeras as conversas entre mim e a auxiliar da sala acerca do que vai sendo feito, a forma como vai sendo feito, e aspetos importantes

do dia a dia do grupo. Também ela tem contribuído muito para o meu desenvolvimento enquanto futura educadora.

Borges et al (2014), reforça esta ideia de que o feedback regula o processo de ensino-aprendizagem, fornecendo, continuamente, informações para que o estudante perceba o quão distante ou próximo está dos objetivos delineados. Deste modo, o tutor (neste caso, educadora cooperante) desempenha um papel relevante, uma vez que além de orientar e acompanhar individualmente o processo de aprendizagem, indica os pontos fortes e os pontos fracos do formando (Veiga et al., 2008) e apresenta sugestões de melhoria, permitindo um maior desempenho do mesmo.

Tenho vindo a poder observar a constante cooperação e trabalho de equipa dentro da sala. A educadora e a auxiliar trabalham todo o tempo em equipa para oferecer todos os cuidados e aprendizagens às crianças. Trocam constantemente ideias acerca delas, das atividades, das adversidades e das conquistas, o que faz com que ambas caminhem em direção a um mesmo fim ainda que, por vezes, através de diferentes meios tendo em conta que são pessoas diferentes.

Para Boavida e Ponte (2002) este trabalho colaborativo é um recurso valioso por várias razões. Em primeiro lugar, esta reflexão conjunta e trabalho colaborativo permite que os elementos que formam o grupo reúnam energias em torno de um objetivo comum, como expliquei anteriormente, o que leva a uma maior eficácia para o concretizar. Isto favorece a ação, intervenção e a determinação em ultrapassar os obstáculos. Por serem pessoas diferentes com experiências e histórias dissemelhantes, são também apresentados pontos de vista distintos, baseados nessas histórias e experiências, que permitem maiores recursos, mudanças e inovações na realização de uma determinada tarefa, levando a um maior sucesso na realização do trabalho que se pretende concretizar. O trabalho em equipa também proporciona um melhor ambiente dentro da sala, que influencia as crianças relativamente ao seu bem estar e predisposição para aprender. Assim, todo este processo permite um maior desenvolvimento profissional por parte dos docentes conduzindo à melhoria das práticas pedagógicas e todo o processo educativo.

Os momentos de trabalho de equipa podem ser observados por qualquer um que esteja dentro da sala tendo em conta que acontecem durante todo o dia, mas também podem ser observados fora da sala, em que os membros partilham informalmente entre si ideias, preocupações, dúvidas e outros aspetos relacionados com as crianças e a prática pedagógica.

Estas dinâmicas colaborativas têm vindo a surpreender-me pela positiva e tem sido fascinante observar a envolvimento de todos os membros da comunidade educativa na vida das crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Boavida, A.M. & Ponte, J.P. (2002). *Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas.*

Borges, M.C., Miranda, C.H., Santana R.C., Bollela V. R. (2014). Avaliação formativa e feedback como ferramenta de aprendizado na formação de profissionais da saúde. *Rev. Medicina: Ribeirão Preto*; 47(3), pp. 324-31.

Perrenoud, PH. et al. (2002). *As competências para ensinar no século XXI.* Porto: Porto Alegre.

Veiga S., Margarida A., Flores M.A., Fernandes S., Figueira C. (2008). Tutoria no ensino superior. *Conceções e práticas. Sísifo, Revista de Ciências da Educação* (7), pp. 75-88. Porto

SEMANA 5

REFLEXÃO SEMANAL (04/11 a 08/11):

Esta semana foi a primeira semana em que estive, pela primeira vez, a gerir o grupo e a mediar a reunião da manhã e o momento de transição seguinte. Fui buscar o plano do dia anterior e do próprio dia, o diário, o mapa de comunicações, o mapa do tempo e o calendário. Sentei-me no lugar onde a educadora cooperante se costuma sentar com uma sensação de responsabilidade muito grande, mas também feliz pela confiança depositada em mim por parte da educadora S., que me deu esta oportunidade e que acreditou que seria capaz.

A reunião da manhã é um momento considerado muito importante por mim, uma vez que dá a oportunidade às crianças de participarem ativamente e em sociedade partilhando tarefas e novidades com os outros e por ser um momento em que é organizado todo o dia das crianças no jardim de infância.

Tentando seguir os passos iniciais da educadora, perguntei:

“- Então... Estamos todos prontos? Primeiro que tudo o que é que se diz?

- Bom dia! - dizem as crianças em coro.

Como não estive presente no dia anterior, questionei as crianças acerca do que havia sido feito por elas no dia anterior. As crianças levam algum tempo a lembrar-se então dou uma pequena ajuda dizendo:

- Aqui está escrito que estiveram a fazer um mapa... Estas folhas que estão aqui pintadas são para quê?

- Para os anos! - respondem.

- Isso mesmo, então estiveram a fazer o mapa de aniversários, é isso?

As crianças respondem afirmativamente.

- Então e acabaram?

- Não!

- Então vamos fazer aqui uma bolinha de que cor?

- Amarela!

- Então vá, faz lá, responsável da semana.” (Nota de campo nº17 - registo diário nº1)

Apesar do comportamento das crianças não ter sido exatamente igual a quando a reunião é mediada pela educadora, o grupo no seu geral permaneceu bastante concentrado, apenas com algumas conversas pelo meio que fui conseguindo controlar.

Pegando no mapa das comunicações, perguntei quem tinha escrito o nome para comunicar novidades na reunião da manhã, e as crianças que o tinham feito colocaram o dedo no ar e contaram as novidades. Os responsáveis pelo calendário não precisaram de muita ajuda para fazer a contagem dos dias, e o mesmo aconteceu com os responsáveis pelo mapa do tempo.

Ao preencher o plano do dia, questionei as crianças acerca do dia da semana e o que constava nesse dia da agenda semanal. À medida que as crianças respondiam, eu ia escrevendo o plano do dia, escrevendo ao mesmo tempo que dizia o que ia sendo escrito.

O momento em que senti mais dificuldades foi o momento seguinte: um momento de transição. Segundo Hohmann e Weikart (2009), as transições são os períodos em que as crianças mudam de uma atividade ou experiência para a seguinte. Estes momentos são importantes porque criam o ambiente adequado para a experiência seguinte. Deste modo, os mesmos autores frisam que os educadores devem fazer destas mudanças potencialmente perturbadoras um momento que venha a ser, para as crianças, tão calmo e interessante quanto possível.

“Então já está tudo? Vamos lá separar as mesas e sentar no tapete para nos organizarmos...”.

As crianças levantaram-se e começaram a dispersar pela sala. A educadora cooperante disse-me que tinha de os orientar. Então chamei algumas crianças para me ajudar com as mesas e pedi que as restantes se sentem no tapete, várias vezes. As que chamei para me ajudarem, atenderam ao meu pedido mas muitas das restantes não se sentaram no tapete, por isso, a auxiliar P. ajudou-me, dizendo: “A Sofia já disse para se sentarem no tapete!” e orientando as crianças para o tapete, enquanto eu separava as mesas.

Após este momento, uma das crianças queria contar uma história e comecei a cantar a canção que já é habitual antes de ser contada uma história. Ainda assim, as crianças não estavam a tomar atenção quando a I.R começou a contar a história. Por isso, pedi-lhe que esperasse e comecei a cantar outra música alusiva que aprendi no contexto de estágio do ano passado, acompanhada de movimentos que as crianças

começaram a reproduzir em simultâneo. Assim, consegui captar a sua atenção para a história.

Esta semana fez-me pensar também acerca da organização do espaço e a sua importância para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Esta reflexão surgiu quando a educadora refletiu e decidiu mudar o espaço da sala, uma vez que as crianças, por vezes, se esqueciam de certas áreas.

Ao organizar a sala de atividades, o educador deve proporcionar às crianças diversificadas experiências às crianças que devem ir ao encontro dos seus gostos e interesses mas também provocar outros. E foi nisso que a educadora S. pensou: se as crianças não estão a conseguir tirar partido de todas as áreas da sala, ela precisa de ser reorganizada. Quando me disse que ia mudar a sala e porquê, fiquei muito surpreendida pela positiva, uma vez que nunca tinha assistido a tal reflexão e, principalmente, a tal atitude.

Ao longo dos meus anos de formação enquanto futura educadora, tenho vindo a ouvir e a perceber a importância de adequar, ajustar, mudar, consoante as necessidades e interesses das crianças, mas a verdade é que, na prática, muitas das vezes não se observa esta teoria a ser concretizada. Ao ver esta situação realmente acontecer, percebi que realmente é possível e que esta prática existe mesmo e esse facto foi muito importante para mim. O mais gratificante foi observar as mudanças nas crianças, que começaram a frequentar mais as áreas que, anteriormente, não tinham muita adesão e a ir buscar autonomamente materiais que, anteriormente, não sabiam onde estavam e vinham pedir ao adulto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a Criança* 5ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

SEMANA 6

Semana de 11/11 a 15/11					
	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Manhã	Reunião da manhã Partilhas e novidades	Reunião da manhã Atividades e projetos Ginástica	Reunião da manhã Atividades e projetos Culinária/Expressão plástica	Reunião da manhã Ginástica	Reunião da manhã Música
Tarde	Trabalho de texto	Dinamização de histórias	Matemática/ Experiências	Jogos sociais	Arquivo Reunião de Conselho

Semana de 11 a 15 de Novembro

Intencionalidade educativa/ Objetivos Pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> - Promover dinâmicas exploratórias e aprendizagens através do brincar; - Promover a participação ativa das crianças; - Incentivar e apoiar as iniciativas das crianças; - Partir do que as crianças já sabem e aprenderam; - Desenvolver o processo de desenvolvimento da metodologia científica nas suas diferentes etapas: questionar, colocar hipóteses, prever como encontrar respostas, experimentar e recolher informação, organizar e analisar a informação para chegar a conclusões e comunicá-las; - Incentivar a curiosidade das crianças, colocando perguntas que as levam a pensar, a interrogar-se e a querer saber mais; - Criar oportunidades de contacto das crianças com a natureza, levando-as a observá-la, a conhecê-la e a apreciá-la; - Questionar e promover a reflexão e interpretação das crianças sobre os fenómenos do meio físico e natural.
--	---

Momentos/ Propostas educativas	<p>Quarta feira a educadora dará início ao projeto: “O papel vem das árvores?” e eu estarei envolvida de forma a aprender mais sobre trabalho de projeto para poder iniciar o projeto sobre os veículos na próxima semana.</p> <p>Também irei começar, esta semana, a mediar a reunião da manhã em alguns dias e será realizada por mim, em conjunto com as crianças, a experiência do arco-íris.</p>
Organização do espaço e materiais	<p>Para as reuniões da manhã serão necessários os instrumentos habituais de organização da sala como o diário, os planos do dia, o “quero contar, mostrar ou escrever”, o calendário e o mapa do tempo.</p> <p>Para a experiência do arco-íris será necessário um copo com água, uma folha branca e um foco de luz, que serão previamente preparados. A experiência será realizada ao centro da mesa para que todas as crianças consigam observar e participar.</p>
Recursos humanos (organização e partilha de tarefas dos/as adultos/as da sala, para o acompanhamento das crianças)	Estagiária, Educadora, Auxiliar e Crianças
Dinâmica (Organização do grupo de crianças)	As crianças estarão em volta de uma mesa grande, de pé, com o material ao centro da mesa.
Estratégias de implementação das propostas	<ul style="list-style-type: none"> - Apoiar as crianças na identificação e utilização dos instrumentos e recursos necessários à atividade prática e investigativa; - Incentivar as crianças a participar, pedindo que me auxiliem e questionando as mesmas acerca do que observam; - Realizar, posteriormente, a experiência individualmente com as crianças que demonstrarem interesse; - Promover a participação das crianças.
Avaliação/ indicadores	<ul style="list-style-type: none"> - Demonstra curiosidade e interesse pelo que a rodeia, observando e colocando questões que evidenciam o seu desejo de saber mais; - Encontra explicações provisórias para dar resposta às questões colocadas;

	<ul style="list-style-type: none"> - Descreve e procura explicações para fenómenos e transformações que observa no meio físico e natural; - Mostra curiosidade e procura uma explicação para fenómenos atmosféricos que observa; - Auto-avaliar e refletir sobre a proposta e os seus resultados de forma a adequá-la ao longo do tempo.
--	---

REFLEXÃO SEMANAL (11/11 a 15/11):

Esta semana dei por mim a refletir acerca do **envolvimento e participação das famílias em contexto escolar** devido ao facto de, sexta-feira, ter vindo o pai de uma das crianças à sala fazer pizza com todo o grupo. Além deste momento, já tive a oportunidade de assistir a outras vindas de famílias à sala em que trazem desafios e atividades que desenvolvem com as crianças. Segundo a educadora cooperante, algumas famílias vieram quando a mesma os desafiou mas outros propuseram-se a dinamizar os momentos. Para além disto, na minha opinião, é importante refletir acerca da antecipação realizada para esta semana e sobre o que realmente aconteceu, para que haja oportunidade de ajustar e melhorar nas próximas semanas.

Como o modelo pedagógico da organização educativa, o MEM (Movimento Escola Moderna), a mesma atribui muita importância ao envolvimento dos pais e famílias.

Sendo um dos principais agentes na educação da criança, a família deverá ter um papel ativo na sua vida e, para isso, é importante a sua constante presença. Esta presença, deve ser adequada e colaborativa com outros agentes educativos, como o jardim de infância, para que seja benéfica para a criança. A família deverá ser, assim, “(...) o primeiro e o mais marcante espaço de realização, de desenvolvimento e de consolidação da personalidade humana, no qual o indivíduo se afirma como pessoa (...)” (Miranda, 2002, p.11).

Na atualidade, o facto de as crianças passarem muito tempo neste espaço educativo que é o jardim de infância, devido, muitas das vezes, às condições de trabalho a que os pais estão sujeitos, reforça ainda mais a ideia de uma maior relação entre o jardim de infância e os pais/família que reforce a educação das crianças.

No jardim de infância, segundo Magalhães (2007), antes de qualquer interação ou participação planificada, o educador deverá conhecer as famílias das crianças quanto

aos seus recursos familiares, a interação familiar, as funções da família e o ciclo de vida da família, pois “(...) os educadores devem ter uma compreensão clara destes componentes, da interação que se estabelece entre eles e das influências que exercem no grupo familiar (...)” (p. 61). Formosinho & Costa (2011) reforçam que a cumplicidade entre escola-família “permite um cruzamento de olhares (os das crianças, dos pais, das educadoras) sobre as marcas dos actos educativos que se foram organizando, das situações educativas que se foram vivendo” (p.36) , ou seja, é a partir desta colaboração que é possível que a família testemunhe a evolução e desenvolvimento das crianças.

Esta relação da educadora com a família, na organização educativa onde estou a realizar a PPSII transparece ser muito positiva e aberta, os pais não são vistos como recetores de informação, são envolvidos na vida “escolar” dos filhos e é notável a relação próxima que se tem vindo a construir, pela forma como as famílias e a educadora conversam entre si, tratando-se sempre pelo nome próprio, com respeito e com abertura para entrar dentro da sala, conversar, e rir. Para além disto, e como já referi, a educadora também envolve os pais nas atividades, pedindo sugestões e propostas de atividades. Esta semana, por exemplo, o pai de uma das crianças veio à sala, por desafio da educadora, fazer pizza com todo o grupo que foi, posteriormente, comida ao almoço por todas as crianças. “Depois quero ver fotografias vossas a comer a pizza!” - disse o pai da R.. E a educadora, à hora do almoço, tirou fotografias a este momento para depois poder aceder ao seu pedido. Também noutras semanas pude assistir a momentos de participação e envolvimento das famílias em que a mãe de uma criança veio fazer pipocas à sala depois de um fim de semana de cinema com o filho e a mãe de outra criança que trouxe carimbos e folhas de outono para dinamizar uma atividade de expressão plástica com o grupo.

Para mim, estes acontecimentos têm-se revelado positivos na medida em que sempre considerei que a participação e envolvimento da família das crianças nas atividades é fundamental. Para as crianças que apresentam mais dificuldades em afastar-se dos cuidadores, a participação da família pode ser uma forma simples e menos dolorosa para que se libertem e explorem com mais confiança o espaço e os materiais. Já para as crianças com menos dificuldades, esta pode ser uma forma de envolvimento, podendo não só mostrar às famílias o que é feito, mas também dar-lhes a oportunidade de participar.

Desta forma, as famílias podem contribuir para um melhor ambiente exploratório e de aprendizagem, na medida em que não são vistas como mero recetor de

informação, mas que também proporcionam a possibilidade que as crianças se sintam confortáveis, integradas e motivadas.

Numa outra perspetiva, os modelos de porta aberta geram, por vezes, alguma controvérsia em contextos onde as crianças apresentam idades muito tenras. Como pude observar, quando o pai da R. teve de se ir embora, a R. começou a chorar.

“A R. está a chorar.

- O que foi R.? Que se passa?

A R. estende os braços e eu pego-a ao colo.

- O pai!

- O pai veio cá fazer pizza connosco! Foi muito giro! Porque é que estás a chorar?

- O pai!

- Estás triste porque o pai se foi embora?

A R. acena que sim com a cabeça e repete: “O pai!”

- Tu és uma sortuda! O pai veio cá para fazer pizza contigo e com os amigos, já viste? Não estás contente porque o pai veio cá?

A R. não responde.

- Sei que querias estar mais tempo com o pai. Mas estiveste com o pai e agora ele foi trabalhar um bocadinho e logo já vais estar com ele outra vez, está bem?”
(Nota de campo nº21 - registo diário nº2).

Também quando a mãe da S. veio a sala, o mesmo aconteceu. Quando a mãe se afastava mais dela, a S. começava a chorar e a chamá-la, só se acalmando quando a mãe se aproximasse. E quando a mãe se foi embora, ficou a chorar inconsolavelmente durante alguns minutos.

Tendo em conta o que referi anteriormente, considero fundamental a participação das famílias no contexto, mas consigo também perceber que as rotinas das crianças, tão importantes para elas, acabam por ser ligeiramente alteradas e que é necessário ser compreensível. Acontece que os benefícios da participação dos pais compensam e são muito maiores do que os pequenos distúrbios que possam causar.

Relativamente à antecipação feita para esta semana, foi planeado, na terça feira, fazer a experiência do arco-íris no dia seguinte. Esta experiência foi realizada com uma folha de papel branca, um copo com água e um foco de luz. Senti que, como tive pouco tempo para planear a experiência, que não correspondi às minhas próprias expectativas

e às expectativas da educadora, o que me fez sentir um pouco angustiada e que me levou a refletir sob o quão importante é para mim organizar previamente e planificar com antecedência. Este aspeto leva a que seja muito difícil para mim lidar com a planificação emergente tão presente no modelo pedagógico do MEM. Estando eu habituada a preparar atividades e aprendizagens semanalmente, estou a ter dificuldade em adaptar-me a esta nova forma de organização e trabalho. Uma estratégia que tenho vindo a pensar e a implementar é estar mais atenta ao que vai surgindo por parte das crianças e começar a organizar um repertório de atividades e aprendizagens que vá ao encontro do que as crianças falam, propõem, demonstram interesse e o que vai sendo escrito na coluna “queremos fazer”, no diário. Assim já existe algo minimamente pensado e preparado e o planeamento vai sendo feito ao longo da semana (ao invés de semanalmente preparar a próxima semana inteira), ainda que não seja logo implementado.

Após uma conversa com a educadora, cheguei à conclusão que não tive o meu tempo suficiente para preparar a experiência do arco íris e que, por isso, não pensei bem acerca do seu processo. Como ambicionava que as crianças chegassem às respostas através da experiência a realizar, não as questionei acerca do arco-íris previamente, mas apenas durante a experiência. Isto fez com que as crianças não estivessem preparadas para estar atentas ao que observar e que não tivessem informações prévias importantes como quantas cores tem o arco íris, por exemplo.

Outra dificuldade que senti foi explicar cientificamente o porquê de o arco íris se formar e, tanto eu como a educadora, sentimos que as crianças não ficaram esclarecidas em relação a este aspeto. Por isso, propus à educadora dinamizar um teatro de sombras no dia da dinamização de histórias da próxima semana que lhes explicasse, de forma mais lúdica, este fenómeno e que voltássemos, depois, a repetir a experiência.

O caminho do modelo pedagógico do MEM é desafiante e nem sempre fácil, mas, aos poucos, vou esforçar-me para me adaptar e conseguir trazer momentos agradáveis e de aprendizagem para as crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Magalhães, G. (2007). *Modelo de Colaboração Jardim de Infância/Família*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

Miranda, M. M. (2002). *A Família como primeiro espaço educativo*. Cadernos de Educação de Infância, 62, Abril 2002, (p. 11-15).

Formosinho, J. & Costa. (2011). *Porque é que a sua é redonda e a minha é bicuda?*. In Oliveira-Formosinho, J. & Gambôa, R. (org.). (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia em Pedagogia*. Porto: Porto Editora. (p. 83-124).

SEMANA 7

Semana de 18/11 a 22/11					
	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Manhã	Reunião da manhã Partilhas e novidades	Reunião da manhã Atividades e projetos Ginástica	Reunião da manhã Atividades e projetos Culinária/Expressão plástica	Reunião da manhã Ginástica	Reunião da manhã Música
Tarde	Trabalho de texto	Dinamização de histórias	Matemática/ Experiências	Jogos sociais	Arquivo Reunião de Conselho

Intencionalidade educativa/ Objetivos Pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> - Promover dinâmicas exploratórias e aprendizagens através do brincar; - Ir ao encontro do interesse das crianças; - Proporcionar espaços, materiais e adereços diversos que estimulem a representação de diferentes situações; - Estimular a progressiva elaboração do jogo dramático; - Promover o contacto e apreciação de práticas teatrais de diferentes estilos; - Desenvolver a capacidade de apreciação de espetáculos teatrais e outras práticas performativas de diferentes estilos e características e a verbalização da opinião e leitura crítica; - Desenvolver o processo de desenvolvimento da metodologia científica nas suas diferentes etapas: questionar, colocar hipóteses, prever como encontrar respostas, experimentar e recolher informação, organizar e analisar a informação para chegar a conclusões e comunicá-las; - Incentivar a curiosidade das crianças, colocando perguntas que as levam a pensar, a interrogar-se e a querer saber mais;
---	---

	<ul style="list-style-type: none"> - Criar oportunidades de contacto das crianças com a natureza, levando-as a observá-la, a conhecê-la e a apreciá-la; - Questionar e promover a reflexão e interpretação das crianças sobre os fenómenos do meio físico e natural; - Incentivar e apoiar as iniciativas das crianças.
Momentos/ Propostas educativas	<p>Esta semana, irei propor às crianças uma dinamização de uma história através de um teatro de sombras em que as crianças que quiserem, poderão participar. Esta proposta surgiu devido à experiência do arco-íris, realizada na semana anterior. A ideia é apresentar às crianças as cores do arco-íris através do teatro bem como explicar a forma como este fenómeno acontece.</p> <p>Depois da dinamização, seria interessante voltar a repetir a experiência que, provavelmente, poderá ser realizada no dia seguinte, no tempo destinado às experiências</p> <p>Terça feira, para dar início ao projeto “O que é um veículo?”, conversarei com as crianças envolvidas - registar as respostas das crianças acerca do que pensam ser um veículo e questioná-las acerca de hipóteses de pesquisa acerca do tema. Poderá surgir uma ida à biblioteca, uma pesquisa no computador, uma ida a outra sala...</p>
Organização do espaço e materiais	<p>Para o momento da dinamização de histórias, será necessário um lençol branco grande, 7 quadrados com as cores do arco-íris de papel celofane, gotas que representem a chuva (celofane) e um sol (celofane). Para além disto, será necessário um foco de luz. Durante a história, as crianças que participarem estarão de um lado do lençol e as restantes do outro lado, a assistir. Eu farei a leitura da história e as crianças e pedirei à educadora, que se posicione atrás do pano de forma a auxiliar as crianças na dinamização.</p> <p>Para dar início ao projeto sobre os veículos, levarei o meu computador caso seja necessário pesquisar ou ver vídeos acerca do tema e existem livros na biblioteca da escola acerca deste tema.</p>
Recursos humanos	Estagiária, Educadora, Auxiliar e Crianças
Dinâmica (Organização do grupo de crianças)	No primeiro momento, as crianças estarão todas sentadas em meia lua no tapete, eu estarei ao lado do lençol a narrar a história e a educadora, estará atrás do pano a orientar as crianças na dinamização. A auxiliar estará a acompanhar as crianças que estão a assistir ao teatro de sombras.

	<p>Depois da dinamização, será proporcionado um momento em que as crianças poderão exprimir a sua opinião crítica acerca do que fizeram e observaram.</p> <p>Para a experiência do arco-íris, a disposição do grupo será semelhante à da semana anterior.</p> <p>No momento em que o projeto dos veículos der início, estarei sentada com as crianças numa mesa.</p>
Estratégias de implementação das propostas	<ul style="list-style-type: none"> - Dinamizar os momentos de forma lúdica, envolvendo os interesses que já conheço das crianças e descobrindo novos; - Utilizar elementos e ferramentas visualmente apelativas na dinamização dos momentos; - Ler expressivamente a história a dinamizar; - Questionar as crianças acerca do que observam; - Promover a participação ativa das crianças.
Avaliação/ indicadores	<ul style="list-style-type: none"> - Envolvência das crianças nos momentos: estão atentas à história?; - Interessa-se pelo teatro e comenta os espetáculos a que assiste; - Questiona, coloca hipóteses, prevê como encontrar respostas, experimenta, recolhe informação, organiza e analisa a informação para chegar a conclusões e comunicá-las; - Autoavaliar e refletir sobre a proposta e os seus resultados de forma a adequá-la ao longo do tempo.

REFLEXÃO SEMANAL (18/11 a 22/11):

Esta semana permitiu-me refletir acerca da **importância do contacto com a natureza**, tendo em conta as atividades que tenho vindo a desenvolver com elas relativamente ao arco-íris, e acerca da **importância da música para o desenvolvimento das crianças**.

Relativamente ao contacto com a natureza, segundo Silva et al (2016), a abordagem contextualizada e desafiadora ao conhecimento do mundo facilita o desenvolvimento de atitudes de responsabilidade, de consciência ambiental e sustentabilidade e promove valores e comportamentos face ao ambiente e aos efeitos da ação humana sobre o património cultural, natural e paisagístico. Para que isto aconteça, é importante que as crianças desenvolvam uma relação significativa com a natureza numa postura de respeito e afetividade com os seus elementos.

Para além disto, o contacto com a natureza e a sua observação revelam também ser experiências muito estimulantes para as crianças dando-lhes oportunidade de questionar, refletir, conhecer as suas características, transformações e razões pelas quais elas acontecem. Segundo Silva et al (2016), este conhecimento “poderá promover o desenvolvimento de uma consciencialização para a importância do papel de cada um na preservação do ambiente e dos recursos naturais” (p. 90). Neste sentido, é necessário que os adultos de referência da criança sirvam de modelo e proporcionem momentos e experiências que vão nesse sentido. Como eu e a educadora nos apercebemos que as crianças não tinham ficado esclarecidas relativamente ao fenómeno do arco-íris na semana passada, dinamizei um teatro de sombras que lhes explicasse, de forma mais lúdica, este conceito. Como vim a saber que uma sala de creche também andava a pesquisar e a aprender sobre este assunto, convidámo-la também para vir assistir à dinamização. Depois da história, voltei a realizar a experiência do arco íris, mas apenas com algumas crianças uma vez que, a maioria delas, perdeu o interesse tendo em conta que já a tinham realizado uma vez.

A história pareceu-me ter sido um recurso valioso e positivo uma vez que as crianças passaram a perceber melhor o fenómeno e que passaram a ser capazes de nomear as suas cores, o que era necessário para o arco íris aparecer no céu e o porquê de o arco íris surgir. São evidências disso, as seguintes notas de campo.

As crianças vão participando na história à medida que vai sendo contada.

No final, coloco algumas perguntas às crianças:

- Então quantas cores tem o arco-íris?

- Sete!

As crianças são capazes de nomear algumas cores e de afirmar que é necessário chuva e sol para que ele apareça. (Nota de campo nº 22 - registo diário nº2)

(...)

- Então o que é que aprenderam com a história sobre o arco íris?

“É preciso chuva” (M.)

“Quando está chuva e sol é que nasce o arco-íris” (A. e P.C)

“O arco íris tem 7 cores” (A.)

“Tinha amarelo e cor de rosa e azul” (M.)

“E vermelho, amarelo, laranja, azul, verde, roxo, azul... outro.” (M.D)

“Quando o sol estava e a água estava, o arco íris apareceu!”

(...)

(Repetição da experiência):

- Porque é que aparece o arco íris?

“Porque estamos a usar o copo com água e luz” (M.E) (Nota de campo nº 23 – registo diário nº1)

O tema da importância da música para o desenvolvimento das crianças surgiu uma vez que, esta semana, as crianças não tiveram a sessão de música habitual à sexta-feira e fomos avisados quando já estávamos preparados para a sessão (crianças em roda, à espera da professora de música). A auxiliar da sala entra na sala, diz que não haveria música e volta a sair da sala. A educadora também não se encontrava na sala de momento. Eu, que estava na roda juntamente com as crianças (pois gosto de participar na sessão de música), poderia aproveitar aquele momento para trazer alguma aprendizagem para as crianças ou perdê-la. Escolhi a primeira opção, dado a importância que dou à música para o desenvolvimento das crianças, e disse: Então, como a M. (professora de música) hoje não pode vir, o que acham de a Sofia vos ensinar uma música nova? As crianças responderam que sim com entusiasmo. Comecei a ensinar-lhes a canção por partes em que eu cantava as partes e pedia que as crianças a repetissem em eco e as crianças foram capazes de aprender algumas partes da canção e já eram capazes de as cantar autonomamente.

A partir das atividades e momentos onde os atributos da música estão presentes, as crianças vão, não só, desenvolvendo a sua capacidade auditiva mas também o sentido rítmico através dos movimentos, como por exemplo, o movimento de balancear o corpo, o bater as palmas... Segundo Bréscia (2011) “relaciona-se com o desenvolvimento motor da criança (por exemplo: cantar, acompanhar o ritmo com as mãos, os pés e movimentos de todo o corpo, tocar instrumentos)” (p.23). No seguimento deste pensamento, Gardner (1995) defende que a capacidade de usar o próprio corpo para expressar uma emoção (como a dança), jogar um jogo ou criar um novo produto é uma evidência dos aspetos cognitivos do uso do corpo.

Para além disto, a música também favorece, na minha opinião, o desenvolvimento social e linguístico quando permite que a criança esteja em contacto com a língua num contexto em que, todos juntos, cantamos uma canção. Nestes momentos ricos e tranquilos, são promovidas interações e o sentido de pertença a um grupo. Neste sentido, achei que seria importante e proveitoso para as crianças que tivessem este momento musical comigo, uma vez que a professora deles não pôde dar a sessão.

Esta semana também se celebrou o dia dos Direitos das Crianças e fiquei muito surpreendida quando as crianças responderam à pergunta da educadora “O que são os direitos das crianças?” e quando nomearam alguns dos direitos que têm enquanto crianças (pelo elevado nível de introspeção destas crianças e pela noção de direitos que já têm). Por isso, decidi registá-los.

“ (...) A educadora começa por explicar que vai ler uma história chamada “O livro dos grandes direitos das crianças” e pergunta às crianças se sabem o que a palavra “direitos” quer dizer.

“É realizar o que os meninos querem!” - P.C

“Isto tem de ser escrito!” - diz a educadora, surpreendida.

A educadora conta a história, adaptando o seu vocabulário para que se torne de mais fácil compreensão para as crianças e vai mostrando as imagens.

Depois da história, a educadora questionou as crianças acerca dos direitos que achavam que tinham.

A auxiliar foi registando as respostas das crianças numa folha.

“A ter um amigo...” - M.E

“A comer morangos” - M.

“Temos direito a comer gelados frescos” - M.S

“A tomar remédios quando estamos com febre...” - A

“Ler livros” - I.

“Direito a pintar” - I.R

“Ter medo de leões” - M.R

“A dar beijinhos e abraços à avó” - X.

“A ficar feliz” - M.D

“Direito a chorar, quando os pais vão embora” - D.

“Direito a dormir” - M.J

“A dar miminhos” - J.

“A tomar banho” - M.P

“A dar passeios” - S.T
“Ir à casa de banho sozinho” - P.C
“Direito a jantar e ir tomar banho” - R.
“Direito a ter mãe e pai” - V.
“Mãe e pai e não só... A ter fa...” - educadora
“...mília!” - algumas crianças em coro.
“A dar abraços à mãe” - A.C
“A brincar” - G. (Nota de campo nº 21 - registo diário nº1

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bréscia, V. (2011). Educação musical: Bases psicológicas e ação preventiva. Campinas: Átomo.
- Gardner, H. (1995). Inteligências múltiplas: A teoria na prática. Porto Alegre: Artmed.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação

SEMANA 8

Semana de 25/11 a 29/11					
	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Manhã	Reunião da manhã Partilhas e novidades	Reunião da manhã Atividades e projetos Ginástica	Reunião da manhã Atividades e projetos Culinária/Expressão plástica	Reunião da manhã Ginástica	Reunião da manhã Música
Tarde	Trabalho de texto	Dinamização de histórias	Matemática/Experiências	Jogos sociais	Arquivo Reunião de Conselho

Intencionalidade educativa/ Objetivos Pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> - Promover dinâmicas exploratórias e aprendizagens através do brincar; - Incentivar as crianças a encontrarem as suas formas próprias de resolução de problemas, ajudando-as quando recorrem ao adulto; - Apoiar as crianças a explicitarem o que vão fazer e como, e também a relatarem o que fizeram e como, envolvendo-as nos processos de planeamento, realização e avaliação (individual, a pares, em pequeno grupo e em grande grupo); - Ir ao encontro do interesse das crianças; - Desenvolver o processo de desenvolvimento da metodologia científica nas suas diferentes etapas: questionar, colocar hipóteses, prever como encontrar respostas, experimentar e recolher informação, organizar e analisar a informação para chegar a conclusões e comunicá-las; - Incentivar a curiosidade das crianças, colocando perguntas que as levam a pensar, a interrogar-se e a querer saber mais; - Questionar e promover a reflexão e interpretação das crianças;
---	---

	<ul style="list-style-type: none"> - Promover o sentido de pertença da criança a uma comunidade, facilitando as interações com pessoas e recursos e com o contexto próximo; - Incentivar e apoiar as iniciativas das crianças.
Momentos/ Propostas educativas	<p>Quarta-feira, vamos dar início ao projeto “O que é um veículo?”. Conversarei com as crianças envolvidas - registrar as respostas das crianças acerca do que pensam ser um veículo e questioná-las acerca de hipóteses de pesquisa acerca do tema. Poderá surgir uma ida à biblioteca, uma pesquisa no computador, uma ida a outra sala...</p> <p>Esta semana também pretendo terminar o registo da experiência do arco-íris. Pedirei às crianças que estiverem interessadas, em pequenos grupos, para participarem na elaboração do registo, pedindo que me relembrem do que fizemos, do processo, dos recursos que precisámos e como surgiu.</p> <p>Quinta feira, dia de jogos sociais, irei propôr um novo jogo ao grupo: o jogo do “desafio quem”. Neste jogo, as crianças deverão estar em roda, cada uma dentro de um arco. No meio da roda estará uma criança que desafiará as crianças que tiverem determinada característica. Exemplo: Desafio quem tem cabelos louros. As crianças que, neste caso, tiverem cabelos louros terão de trocar de lugar na roda não podendo trocar para os lugares diretamente ao seu lado. A criança que está no meio da roda deve tentar ocupar um lugar enquanto as restantes mudam de lugar. Haverá sempre uma criança que ficará sem lugar e que terá de desafiar as restantes.</p>
Organização do espaço e materiais	<p>Para dar início ao projeto sobre os veículos, levarei também o meu computador caso seja necessário pesquisar ou ver vídeos acerca do tema e existem livros na biblioteca da escola acerca deste tema.</p> <p>Para fazer o registo da experiência do arco-íris será necessário folhas de papel e canetas.</p> <p>Para o jogo do “desafio quem” serão necessários 25 arcos.</p>
Recursos humanos	Estagiária, Educadora, Auxiliar e Crianças
Dinâmica (Organização do grupo de crianças)	<p>No momento em que o projeto dos veículos der início, estarei sentada com as crianças numa mesa.</p> <p>O registo do arco-íris será feito em pequenos grupos, numa mesa, para que possamos escrever e desenhar.</p>

	O jogo do “desafio quem” será feito no recreio, com as crianças em roda.
Estratégias de implementação das propostas	<ul style="list-style-type: none"> - Dinamizar os momentos de forma lúdica, envolvendo os interesses que já conheço das crianças e descobrindo novos; - Utilizar elementos e ferramentas visualmente apelativas na dinamização dos momentos; - Explicitar bem as regras do jogo ao início e pedir que as crianças as repitam; - Questionar as crianças acerca do que observam; - Promover a participação ativa das crianças.
Avaliação/ indicadores	<ul style="list-style-type: none"> - Envolvência das crianças nos momentos; - Questiona, coloca hipóteses, prevê como encontrar respostas, experimenta, recolhe informação, organiza e analisa a informação para chegar a conclusões e comunicá-las; - Identifica as suas características individuais e reconhece semelhanças e diferenças com as características dos outros; - Manifesta os seus gostos e preferências (alimentos, locais, jogos, etc.); - Explicita o que faz e como faz; - Auto-avaliar e refletir sobre a proposta e os seus resultados de forma a adequá-la ao longo do tempo.

REFLEXÃO SEMANAL (25/11 a 29/11):

A antecipação para esta semana previa um momento em grupo, em que seria apresentada uma novidade às crianças: o jogo do “desafio quem”, que nunca tinham jogado.

Os jogos sociais são dos meus momentos favoritos da agenda semanal, em que as crianças se divertem, riem, interagem umas com as outras e em grupo (ao invés dos grupos que normalmente se formam nas brincadeiras) e em que eu também acabo por participar e me divertir imenso com elas. Nestes momentos posso ser eu mesma e fazer o que mais gosto de fazer com as crianças: brincar, rir, saltar...

Estes momentos são então muito valorizados por mim e são momentos aos quais atribuo uma grande importância. Isto porque, através do jogo, a criança adquire e desenvolve outras competências, quer seja na relação com o outro, no desenvolvimento do sentimento de integração de um grupo ou nas competências ao nível da linguagem

oral e da matemática. Na minha opinião e acordo com Alves e Bianchin (2010), o jogo como instrumento de aprendizagem, é um recurso de extremo interesse para os educadores, estando diretamente ligado ao desenvolvimento do ser humano numa perspectiva social, criativa, afetiva, histórica e cultural. Para além disto, o jogar em grupo permite também que as crianças estabeleçam relações entre elas, privilegiando a cooperação e a entreaajuda. Adicionalmente, é também nestes momentos que a criança ganha consciência de si e do outro e através disso e das diferentes regras, começa a respeitar o seu espaço e sobretudo o espaço do outro. Isto acontece no jogo do “desafio quem” quando a criança necessita de introspeção para pensar nas suas características e respeitar as dos outros e quando, mudando de lugar, expõe as suas características e observa as dos outros. Em suma, quando as crianças jogam, descobrem o meio que as rodeia, começam a relacionar-se com a vida e apercebem-se dos objetos e do espaço que o seu corpo ocupa no mundo em que vivem (Bettelhein, citado por Alves e Bianchin, 2010).

Esta semana demos também início ao projeto “O que é um veículo?” completando a primeira fase do mesmo. Questionei as crianças acerca do que achavam saber e registei as suas respostas.

- *Então digam-me lá o que é que vocês acham que são veículos... D., o que é que tu achas que são? (Sofia)*
- *Os veículos são para as pessoas andarem. (D.)*
- *E tu V., o que achas que é um veículo?*
- *É um helicóptero, um trator... (V.)*
- *É um carro! (D.)*
- *E tu, R.?*
- *É para as pessoas andarem para outro sítio que elas quiserem... (R.)*
- (...)
- *Um veículo é um autocarro. (S.L)*
- *Um foguetão porque ele voa e os veículos voam. (M.D)*
- *Os veículos são . . . como os robots. (M.D)*

Ao observar e escutar as respostas das crianças, percebi que elas já tinham algumas ideias acerca do que é um veículo uma vez que não surgiram nenhuma resposta que fugisse muito a definição de veículo e que já eram capazes de nomear alguns veículos existentes.

Depois de ouvir as respostas acerca do que pensavam saber, questionei-as acerca do que gostariam de saber acerca dos veículos, pensando que teria de as incentivar a pensar acerca de coisas que não fossem responder apenas à pergunta inicial “O que é um veículo?” mas sim que expandissem as aprendizagens. Como é possível observar nas notas de campo abaixo mencionadas, não foi necessário estimular tanto esse pensamento, uma vez que surgiram várias perguntas acerca dos veículos para além das ideias de veículo que as crianças já tinham.

- *O que é que nós queremos saber sobre os veículos? (Sofia)*
- (...)
- *O que é que nós gostávamos de saber mais sobre os veículos que nós não sabemos?*
- *Queremos saber o que é. (R.)*
- *Boa, R.. Muito importante. É essa a nossa pergunta do projeto, por isso é importante sabermos isso.*
- (...)
- *M.D,(...) O que é que nós queremos saber sobre os veículos? (Sofia)*
- *Se há veículos construtores. (M.D)*
- *Ok, vou escrever aqui! E tu, D.? O que queres saber mais sobre os veículos? (Sofia)*
- *Quero saber sobre escavadoras. (D.)*
- *Está bem, então vou apontar aqui. E tu, S.? O que gostavas de saber?*
- *Quero saber se os veículos são um autocarro ou um foguetão. (S.L)*
- *Pois, afinal, serão autocarros ou foguetões? Temos de descobrir... E tu, V.?*
- *Como eles são construídos e os senhores que trabalham... com fatos de obras.” (V.)*
- *Boa, V.! Isso é muito interessante! Temos de ver como vamos descobrir isso... (Sofia)*

Depois, questionei as crianças acerca de como poderíamos descobrir e dar resposta às nossas perguntas sobre os veículos e, mais uma vez, fui surpreendida pelas crianças, uma vez que as respostas foram bastante variadas e que poderiam surgir, a partir delas, várias atividades e formas de procurar respostas.

- *E como é que podemos ir descobrir acerca dos veículos? (Sofia)*

- Ali, naquela porta... Lá dentro... (R.)
- Que porta é aquela? (Sofia)
- Aquela porta... Podemos ir ver lá dentro. (R.)
- Mas o que é que é lá dentro? O que é que tem lá dentro que nos vais ensinar sobre os veículos? (Sofia)
- Podemos ver os livros... (R.)
- Ah! Isso mesmo! Boa ideia! E tu, V.? Tens alguma ideia de como podemos descobrir mais coisas acerca dos veículos? (Sofia)
- Vamos à biblioteca pequena... (V.)
- Ok, também pode ser. A biblioteca aqui da sala. Boa. E tu, D.? (Sofia)
- Podemos ir a um parque dos veículos. (D.)
- Olha, pois podemos! Boa ideia...
- S.L, diz-me lá onde podemos descobrir mais sobre os veículos... (Sofia)
- Nos jogos de chão! (S.L)
- Boa! Podemos ir aos jogos de chão ver se temos veículos e os veículos que temos! É isso? Excelente... (Sofia)
- E podemos perguntar a alguém sobre este tema? (Sofia)
- Podemos perguntar à C! [Educadora de outra sala] (R.)

Tendo em conta as respostas das crianças, começamos por ir à biblioteca procurar livros e encontramos um. Depois de o vermos, perguntei às crianças o que tínhamos descoberto no livro e registei novamente as respostas.

Depois de vermos o livro que encontrámos na biblioteca, descobrimos...

- Carros, carros de corrida, carros de bombeiros... (R.)
- Foguetão... (V.)
- Comboio. (M.D)
- Tratores. (D.)
- Barco! (R.)

Uma das crianças também referiu que gostava de questionar a educadora C. acerca do assunto e fizemo-lo na biblioteca, uma vez que nos cruzamos lá com ela quando fomos procurar livros.

- O que é que nós queríamos perguntar à C.?
- O que é um veículo... (R.)

- *Eu acho que é alguma coisa que dá para andar... Por exemplo, onde é que podes andar? (Educadora C.)*
- *No autocarro, no comboio, no avião... (R.)*
- *Isso mesmo... E eu conheço um menino que vem para a escola de bicicleta... Será que a bicicleta também é um veículo?*

Para além de ter dado início ao projeto e ter apresentado um novo jogo ao grupo, também tinha planeado fazer o registo da atividade do arco-íris com as crianças. O registo foi feito com algumas crianças e envolvi-as em todo o processo desde questioná-las acerca do que fizemos, do processo, dos materiais utilizados e do que aprenderam (avaliação). Também pedi a algumas crianças que fizessem algumas ilustrações como, por exemplo, dos materiais que utilizamos na experiência e do arco-íris.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, L., & Bianchin, M. A. (2010). O jogo como recurso de aprendizagem. *Revista Psicopedagogia* (pp. 282-287)

SEMANA 9

Semana de 02/12 a 06/12					
	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Manhã	Reunião da manhã Partilhas e novidades	Reunião da manhã Atividades e projetos Ginástica	Reunião da manhã Atividades e projetos Culinária/Expressão plástica	Reunião da manhã Ginástica	Reunião da manhã Música
Tarde	Trabalho de texto	Dinamização de histórias	Matemática/ Experiências	Jogos sociais	Arquivo Reunião de Conselho

Intencionalidade educativa/ Objetivos Pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> - Promover dinâmicas exploratórias e aprendizagens através do brincar; - Ir ao encontro do interesse das crianças; - Contar histórias, promover conversas sobre as mesmas, criar oportunidades para as crianças contarem ou criarem as suas próprias histórias; - Proporcionar o contacto com diversos tipos de textos escritos que levem a criança a compreender a necessidade e as funções da escrita; - Escrever com e para as crianças, solicitando a sua colaboração e desafiando-as a pensar e a refletir sobre as características e convenções da escrita; - Ler e escrever perante a criança, realçando a relação entre a escrita e a mensagem oral; - Proporcionar oportunidades diversificadas, mais ou menos estruturadas, de exploração da leitura e da escrita, integradas nas vivências do grupo; - Desenvolver o processo de desenvolvimento da metodologia científica nas suas diferentes etapas: questionar, colocar hipóteses, prever como encontrar respostas, experimentar e
---	---

	<p>recolher informação, organizar e analisar a informação para chegar a conclusões e comunicá-las;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Incentivar a curiosidade das crianças, colocando perguntas que as levam a pensar, a interrogar-se e a querer saber mais; - Inventar e representar personagens e situações, por iniciativa própria e/ou a partir de diferentes propostas, diversificando as formas de concretização; - Estimular a progressiva elaboração do jogo dramático; - Envolver as crianças no desenvolvimento de projetos de representação dramática: conceção (guião), planeamento (previsão de materiais e recursos necessários, inventariação e distribuição de tarefas...), execução do projeto e sua avaliação; - Utilizar situações do dia a dia para proporcionar oportunidades de contagem; - Encorajar as crianças a concretizarem a representação de quantidades (contar pelos dedos, contar objetos, desenhar esquemas ou símbolos) e operarem sobre elas, apoiando a criança a explicitar o seu raciocínio e ideias e o debate em grupo; - Incentivar a aprendizagem da contagem; - Utilizar gráficos e tabelas simples para organizar a informação recolhida e interpretá-los de modo a dar resposta às questões colocadas; - Questionar e promover a reflexão e interpretação das crianças; - Incentivar e apoiar as iniciativas das crianças.
<p>Momentos/ Propostas educativas</p>	<p>Segunda feira, dia de trabalho de texto, pelo facto de as crianças, na semana anterior, terem referido que queriam fazer a dinamização da história “Os três porquinhos”, irei propor-lhes que façamos um guião e escrevamos o que cada um vai dizer na dinamização que se realizará.</p> <p>Quarta-feira, da parte da manhã, conversarei com as crianças para dar continuidade ao projeto “O que é um veículo?”. Esta semana, tendo em conta o que uma criança sugeriu, vamos procurar, na área dos jogos de chão, os veículos lá existentes, faremos a sua contagem e identificaremos os diversos tipos. Da parte da tarde (matemática), como no dia anterior o lanche será iogurte, vou propôr às crianças que se guardem as embalagens e que façamos a contagem dos iogurtes que comemos e que categorizemos os iogurtes por sabor, voltando a fazer a contagem de cada um dos iogurtes.</p> <p>Durante a semana serão também elaborados os fantoches a utilizar na dinamização da história “Os três porquinhos” que se realizará na semana seguinte.</p>

<p>Organização do espaço e materiais</p>	<p>Para o trabalho de texto, será necessário papel e canetas.</p> <p>Para a dinamização da história serão necessários os fantoches que as crianças vão criar e personalizar e o guião realizado.</p> <p>Para a atividade matemática serão necessárias as embalagens dos iogurtes, papel, canetas e a tabela dos números existente na sala.</p> <p>Para os fantoches será necessário papel e lápis para o esboço e flanela de várias cores e cola para a elaboração dos fantoches per si. Para fazer as casas dos porquinhos, também seria interessante adicionar palha/rafia à casa de palha, paus de madeira à casa de madeira e pedras pequenas à casa de tijolo.</p>
<p>Recursos humanos</p>	<p>Estagiária, Educadora, Auxiliar e Crianças</p>
<p>Dinâmica (Organização do grupo de crianças)</p>	<p>Tanto para a elaboração do guião como para assistirem à história, as crianças estarão sentadas em meia lua no tapete.</p> <p>Para descobrirmos os veículos que existem nos jogos de chão, estaremos sentados no chão perto desta área. Quando os encontrarmos a todos, a sua contagem será feita numa mesa onde estaremos todos sentados à volta da mesma.</p> <p>Para a atividade de matemática, estaremos todos sentados em roda no chão da sala.</p>
<p>Avaliação/ indicadores</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Envolvência das crianças nos momentos; - Estabelece relação entre a escrita e a mensagem oral; - Relata acontecimentos, mostrando progressão não só na clareza do discurso como no respeito pela sequência dos acontecimentos; - Constrói frases com uma estrutura cada vez mais complexa; - Questiona, coloca hipóteses, prevê como encontrar respostas, experimenta, recolhe informação, organiza e analisa a informação para chegar a conclusões e comunicá-las; - Envolve-se em situações de jogo dramático cada vez mais complexas (caracterização de papéis, desenrolar da ação, interações verbais e não verbais, tempo de duração); - Expõe, discute ideias e propõe soluções para desafios criativos, em jogos dramáticos e representações dramáticas; - Inventa e representa personagens e situações, por iniciativa própria e/ou a partir de diferentes propostas; - Interessa-se pelo teatro e comenta os espetáculos a que assiste;

	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica quantidades através da contagem; - Usa correspondência termo a termo para resolver problemas de comparação de conjuntos e para contar objetos de um conjunto; - Identifica, numa contagem, que a quantidade total corresponde à última palavra número (termo) que disse; - Usa os termos “mais do que” e “menos do que” na comparação de quantidades; - Usa o nome dos números e, posteriormente numerais escritos, para representar quantidades; - Autoavaliar e refletir sobre a proposta e os seus resultados de forma a adequá-la ao longo do tempo.
--	--

REFLEXÃO SEMANAL (02/12 a 06/12):

Esta semana foi uma semana muito preenchida. A minha educadora cooperante foi de férias e pediu-me que planificasse todos os momentos da agenda semanal e que me organizasse com a auxiliar da sala, e assim fiz. Foi uma semana muito motivante para mim e senti que foi nela que ganhei a força que precisava e que me andava a faltar desde o início do semestre. A conversa que tive com a educadora na semana anterior acerca das semanas que se seguiam e acerca da minha prática profissional supervisionada fizeram-me compreender perfeitamente o que a educadora esperava de mim daí em diante e fez-me descobrir em mim mesma muita motivação e força.

Recheada de atividades e momentos, esta semana permitiu-me olhar para o grupo com “outros olhos” e sentir-me mais segura de mim mesma perante o mesmo. Foi imprescindível o trabalho de equipa com a auxiliar da sala com quem me senti mais próxima esta semana e senti que houve muito apoio mútuo. Para além disto, também considero que fomos capazes de nos organizar cada vez melhor à medida que a semana foi avançando e, considerando um aspeto muito importante, conversei com a auxiliar sobre tudo isto. Acabei a semana com o sentimento de objetivo cumprido e de coração cheio por tudo ter fluído tão bem e ter sido tudo tão dinâmico e organizado. Todos os meus objetivos pedagógicos foram cumpridos com sucesso o que também me deixou muito feliz.

Começando pelo trabalho de texto que estava planeado para segunda feira, apesar de o grupo estar ligeiramente agitado neste momento, sinto que consegui

promover a participação do mesmo. Achei fascinante o facto de a maioria das crianças ter perfeita noção temporal e ser capaz de fazer uma sequência de acontecimentos e de ter participado, neste sentido, na elaboração do guião para a dinamização da história.

“Começo por perguntar às crianças o que combinamos fazer de manhã. Uma das crianças responde que íamos fazer uma coisa para a dinamização de histórias para sabermos o que dizer. Depois de a elogiar pela resposta, explico que se chama um guião.

Começamos por relembrar como começa a história dos Três Porquinhos e pergunto às crianças qual a personagem que aparece primeiro. Quando chegam à conclusão que é o lobo, pergunto quem tem, afinal, que falar primeiro no teatro que faremos e as crianças, no seu geral, afirmam ser o lobo.

“Então e o que é que o lobo pode dizer? Como é que começa a história?” – pergunto.

“O lobo vai apanhar os porquinhos!” - J.

“Então o que é que ele vai dizer? Que vai apanhar os porquinhos?” - pergunto.

“Sim!”

“Então o que é que eu escrevo à frente do nome do lobo?” - Sofia.

“Vou apanhar os porquinhos!” - J.

Escrevo a frase enquanto a dito com uma voz grossa e malvada, imitando o lobo. Pergunto o que acontece depois e as crianças participam (...) e referem o que acontece de seguida na história, quem aparece, e o que deve dizer.” (Nota de campo nº 29 - registo diário nº1)

Relativamente à atividade de matemática, foi muito engraçado o facto de ter planeado uma atividade de contagem dos sabores dos iogurtes dos lanches das crianças e, nessa mesma manhã, na reunião matinal, uma das crianças do grupo revelar que gostava de descobrir acerca dos sabores. Quando a questioneei acerca dos sabores que queria conhecer, respondeu que queria saber quais os sabores de tudo o que existe. Expliquei que isso talvez fosse complicado porque existem mesmo muitos sabores no mundo, mas que tinha pensado fazer uma atividade para contar e conhecer os sabores dos iogurtes do lanche. A ideia foi abraçada pelo grupo, foi concretizada e, como em todas as atividades, procurei promover a participação e questionar as crianças, fazendo-as pensar por si mesmas e encontrar respostas.

Primeiramente, guardei e lavei as embalagens dos iogurtes devidamente identificadas. Depois, com as crianças em roda sentadas no chão, expliquei em que consistia o pictograma, apresentando todas as colunas existentes (sabor, quantidade: representação por imagem e quantidade: representação numérica). De seguida, sugeri que separássemos os iogurtes por sabores e perguntei que crianças queriam ficar responsáveis por quais sabores. Feita a separação/ categorização, contamos quantos iogurtes de cada sabor existiam e questionei as crianças acerca de que sabor havia mais embalagens. Conseguiram responder com facilidade à questão (de limão - 5 embalagens) e fomos então colando os iogurtes de limão no pictograma que elaborei previamente. Depois voltei a colocar a pergunta: E agora, qual é o sabor de iogurte que temos mais embalagens? - seguindo esta lógica até estarem todas as embalagens coladas. Cada criança colou a sua embalagem de iogurte. No fim, fizemos a contagem de cada embalagem de cada sabor e escrevi o número respetivo na coluna destinada à representação numérica. Para além disto, fizemos também a contagem total de iogurtes.

Para terminar, perguntei às crianças se queriam fazer comentários ao pictograma e à atividade e estes foram alguns deles:

"Dois amigos comeram iogurte de banana" (P.B)

"Os iogurtes de limão são os que têm mais" (A.)

"Os sabores que têm menos é o de coco, ananás e maçã e banana" (M.E) (Nota de campo nº 31 - registo diário nº 1)

Como é possível observar através das notas de campo supramencionadas, as crianças são capazes de efetuar contagens e identificar qual o número maior de embalagens e o número menor, fazendo comparação direta entre os vários sabores.

O projeto "O que é um veículo" também proporcionou aos seus participantes um momento matemático proposto por um deles em que estivemos a fazer a contagem dos veículos presentes na área dos jogos de chão e os tipos de veículo que havia. Com a ajuda do livro que vimos na semana passada, estivemos a ver se tínhamos, na sala, os veículos que lá aparecem e descobrimos outros que não aparecem no livro e que existem na área dos jogos de chão.

"- O primeiro o que é que é? Olhem lá... (Sofia)

- Trator! (M.D)

- Então e temos tratores? (Sofia)

- Sim!! (em coro)

Contamos os tratores e os restantes veículos que aparecem no livro.

(...)

- Foguetões... Temos algum foguetão? (Sofia)

- Não!

- Então o que é que eu escrevo? (Sofia)

- Que não! (S.L)

- Então mas se não há nenhum foguetão meto aqui que temos quantos? Qual é o número que ponho? (Sofia)

- Nenhum foguetão! (M.D)

- Zero foguetões! (R.)

- Boa, R.! É mesmo isso! Muito bem! Quando não temos nenhum, temos zero.

Zero é o número que corresponde a nenhum." (Nota de campo nº30 – registo diário nº2)

Mas para identificarmos os veículos que não estavam no livro e podermos afirmar que são veículos, fomos procurar no computador da sala a definição de veículo.

Depois de ler definições de veículo que encontrámos no computador e informações acerca dos mesmos, questiono as crianças acerca do que descobrimos.

- Então o que é que descobrimos no computador que é um veículo? (Sofia)

- Transporta pessoas e os queijos! (D.)

- Boa! É verdade! - digo, dando uma pequena risada. - queijos e outras mercadorias... madeira, por exemplo... E mais?

- Existem veículos diferentes! (S.L)

- Pois existem! Como por exemplo, quais? (Sofia)

- Uns que andam na terra... (S.L)

- E na água... No rio. (R.)

- O helicóptero anda no céu! (D.)

Para além disso, também encontrámos, na oficina da escrita, uns cartões com imagens (algumas de veículos e outras de animais e objetos).

Primeiro vemos todos os cartões existentes na área da escrita e separamos veículo de não veículo. Vou perguntando às crianças se cada imagem é um veículo e porquê.

- Transporta pessoas ou mercadorias?

- Sim!

- Então é um veículo?

- Sim!

(...)

- Este transporta pessoas? (Sofia)

- Sim! Uma!

- Então é um veículo?

- Sim!

Que veículos é que encontramos mais para além dos do livro e dos que temos nos jogos de chão? (Sofia)

- Carroça. (R.)

- Metro (D.)

- Bicicleta. (S.L)

- Autocarro. (R.)

Para além da antecipação feita para esta semana, também surgiu para reflexão outro tema: **questões de género no jardim de infância**. Este tema surgiu aquando o seguinte acontecimento:

“Sofia, o P.B não me empresta o dinossauro dele! Diz que é de menino e que por isso não posso brincar!...” (M.E)

Esta não foi a primeira vez que as questões de género surgiram.

“Dirigi-me a um grupo de meninos da sala onde estou a realizar a PPS e perguntei se também podia brincar com eles e ver a revista que estavam a partilhar.

Todos responderam que não e, quando perguntei porquê, o J. respondeu-me que aquela era uma revista só para homens. O P.C acrescentou que era por ser uma revista de futebol. “Mas eu sou uma menina e gosto de futebol! Gosto dessa revista... E agora? Olha, até estou aí a ver uma pessoa que eu conheço.” - e digo o nome do treinador. O J. volta a repetir que é para pais, só para homens e eu era uma “senhora”. (Nota de campo nº 4 - registo diário nº1)

Como se tem vindo a evidenciar, muitas das ideias que distinguem os homens das mulheres são baseadas em estereótipos. Cardona, et al (2010), referem que “os estereótipos constituem conjuntos bem organizados de crenças acerca das características das pessoas que pertencem a um grupo particular.” (p.26) São, portanto, ideias preconcebidas e muito enraizadas das atitudes e dos comportamentos que os homens e mulheres devem apresentar.

Em idade pré-escolar, as crianças já desempenham papéis de género e vão construindo a sua identidade de género a partir das relações que estabelecem com o meio e as pessoas que as rodeiam, tendo como principal influência a família e os profissionais de educação de infância.

Quando falei com o P.B acerca do assunto, tentando fazê-lo pensar acerca do mesmo, o mesmo diz-me que foi a sua mãe que lhe explicou que o seu brinquedo é um brinquedo de menino.

Desde o nascimento que as crianças são sujeitas a determinadas diferenças que as caracterizam relativamente ao género. Por exemplo, os brinquedos, objetos escolhidos e a cor e o tipo de roupas identificam claramente qual o sexo da criança. As famílias podem ser, assim, promotoras da desigualdade entre géneros.

Os estereótipos sociais sobre o género que, de forma por vezes inconsciente, marcam as atitudes e comportamentos dos pais e das mães e dos educadores de infância, traduzem-se e refletem-se nas respostas e papéis de género que as crianças desenvolvem. Eles próprios (pais, mães e educadores), são o resultado do seu contexto social, das suas vivências e, neste sentido, podem ser transportadores de estereótipos de género que acabam por transmitir às suas crianças.

Neste sentido, a criança, desde cedo, aprende a viver em função da realidade de género e responde socialmente de acordo com os exemplos que existem no seu

meio mais próximo, reproduzindo-os. Na idade pré-escolar, a criança vai desenvolvendo comportamentos e atitudes que são vistos como típicos de meninos ou de meninas e, simultaneamente, aprende o significado de género com base nas ações estereotipadas que observa no seu meio, associando-se a um dos géneros e comportando-se de acordo com o que se espera de cada um deles.

Uma vez que aos 3 ou 4 anos de idade as crianças já começam a compreender os comportamentos e os objetos apresentados como típicos do género masculino ou do feminino, e que a partir dos 5 ou 6 anos já se vão conseguindo abstrair de algumas ideias mais estereotipadas sobre o género, como refere Baptista (2013), então é importante que se comecem a desenvolver práticas educativas e promotoras da igualdade de género.

Vasconcelos (2007), defende também esta ideia, afirmando que há que integrar as questões de género em educação numa perspetiva de criação de novas cidadanias. Para isso é necessário promover uma atitude proativa relativamente às questões de género desde a educação de infância tanto nas rotinas, como na organização do ambiente educativo e nas interações entre crianças, educador e crianças e educadores e famílias. Um dos acontecimentos que já pude observar no sentido de promover a igualdade de género foi o seguinte:

“- Alguém sabe o que é isto? (Educadora)

- É uma bandolete! (R.)

- É uma bandolete, mas é uma bandolete muito especial...

- É para o casamento! (R.)

- Mas é só para meninas! (A.P)

- Porquê?! (Educadora)

- Pode ser para meninos e meninas! (A.)

- Pois pode! Queres vir experimentar A.?

O A. acena que não.

- Anda, anda lá experimentar!

O A. continua a dizer que não quer e o D. põe o dedo no ar, levantando ligeiramente o rabo do chão.

- Vai lá, então, D., vai lá experimentar. (Auxiliar)

O D. levanta-se e experimenta o véu. As crianças riem-se à gargalhada.” (Nota de campo nº18 - registo diário nº3)

Tendo tudo o que foi referido em conta, promover uma maior consciencialização para a igualdade de género passará a ser outra das minhas intencionalidades educativas com este grupo e para a vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Baptista, M. (2013). Os pais e a família no jardim de infância: uma parceria na construção e desenvolvimento do currículo. Portalegre.

Cardona, M.; Nogueira, C; Vieira, C; Uva, M.; Tavares, T. (2010). Guião de educação género e cidadania - pré-escolar. CIG. Lisboa

Serpa, S. (2011). Papéis de género no 1.º ciclo do ensino básico: promover a igualdade de oportunidades”. Angra do Heroísmo. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade dos Açores.

Vasconcelos, T. (2007). “A Importância da educação e construção da cidadania” in Saber (e) Educar, Volume 12, pp. 109-117.

SEMANA 10

Semana de 09/12 a 13/12					
	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Manhã	Reunião da manhã Partilhas e novidades	Reunião da manhã Atividades e projetos Ginástica	Reunião da manhã Atividades e projetos Culinária/Expressão plástica	Reunião da manhã Ginástica	Reunião da manhã Música
Tarde	Trabalho de texto Correspondência	Dinamização de histórias	Matemática/ Experiências	Jogos sociais	Arquivo Reunião de Conselho

Intencionalidade educativa/ Objetivos Pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> - Promover dinâmicas exploratórias e aprendizagens através do brincar; - Ir ao encontro do interesse das crianças; - Desenvolver o processo de desenvolvimento da metodologia científica nas suas diferentes etapas: questionar, colocar hipóteses, prever como encontrar respostas, experimentar e recolher informação, organizar e analisar a informação para chegar a conclusões e comunicá-las; - Contar histórias, promover conversas sobre as mesmas, criar oportunidades para as crianças contarem ou criarem as suas próprias histórias; - Incentivar a curiosidade das crianças, colocando perguntas que as levam a pensar, a interrogar-se e a querer saber mais; - Inventar e representar personagens e situações, por iniciativa própria e/ou a partir de diferentes propostas, diversificando as formas de concretização; - Estimular a progressiva elaboração do jogo dramático;
---	--

	<ul style="list-style-type: none"> - Promover o sentido de pertença da criança a uma comunidade, facilitando as interações com pessoas e recursos e com o contexto próximo; - Incentivar a curiosidade das crianças, colocando perguntas que as levam a pensar, a interrogar-se e a querer saber mais; - Questionar e promover a reflexão e interpretação das crianças; - Incentivar e apoiar as iniciativas das crianças.
Momentos/ Propostas educativas	<p>Segunda feira irei propor ao grupo ir aos correios enviar uma carta que o mesmo escreveu a uma criança que andou anteriormente na organização educativa.</p> <p>Terça feira, dia de dinamização de histórias, será dinamizada pelas crianças, com a ajuda das adultas da sala, a história “Os três porquinhos”. De manhã reunirei com as crianças envolvidas e acabaremos os fantoches que faltam acabar. Para além disto, também vou propor que se volte a ler o guião realizado na semana anterior e que cada criança interprete a sua parte.</p> <p>Na quinta feira, dia de jogos sociais, as crianças escolherão o jogo que querem jogar.</p> <p>Como será necessário começar a elaborar as prendas de Natal, não farei nenhum avanço no projeto “O que é um veículo?” e darei apoio nesta tarefa natalícia.</p>
Organização do espaço e materiais	<p>Para a dinamização de histórias será necessário o guião, que ficará escondido para que os espectadores não o vejam, e os fantoches das crianças. Para além disto, será também necessário o flanelógrafo, que será o “cenário” / fundo da história e duas mesas (uma para colocar o flanelógrafo em cima e outra para que as crianças se escondam atrás).</p>
Recursos humanos	Estagiária, Educadora, Auxiliar e Crianças
Dinâmica (Organização do grupo de crianças)	<p>Na dinamização da história os espectadores ficarão sentados em meia lua com os atores à sua frente. O flanelógrafo estará pousado em cima de uma mesa para que todos o consigam ver e o guião estará colado atrás do mesmo. Também será deitada uma mesa à frente da outra mesa para que as crianças que estarão a dinamizar a história fiquem atrás da mesma sem serem vistas.</p>
Estratégias de implementação das propostas	<ul style="list-style-type: none"> - Dinamizar os momentos de forma lúdica, envolvendo os interesses que já conheço das crianças e descobrindo novos; - Utilizar elementos e ferramentas visualmente apelativas na dinamização dos momentos; - Questionar as crianças acerca do que observam;

	- Promover a participação ativa das crianças.
Avaliação/ indicadores	<ul style="list-style-type: none"> - Envolvência das crianças nos momentos; - Questiona, coloca hipóteses, prevê como encontrar respostas, experimenta, recolhe informação, organiza e analisa a informação para chegar a conclusões e comunicá-las; - Envolve-se em situações de jogo dramático cada vez mais complexas (caracterização de papéis, desenrolar da ação, interações verbais e não verbais, tempo de duração); - Inventa e representa personagens e situações, por iniciativa própria e/ou a partir de diferentes propostas; - Interessa-se pelo teatro e comenta os espetáculos a que assiste; - Autoavaliar e refletir sobre a proposta e os seus resultados de forma a adequá-la ao longo do tempo.

REFLEXÃO SEMANAL (09/12 a 13/12):

Esta semana permitiu-me refletir acerca das **histórias e da sua importância para o desenvolvimento das crianças** em idade pré-escolar. Este tema surgiu para reflexão uma vez que, esta semana, as crianças realizaram a **dinamização** da história “Os três porquinhos” e que são frequentes as **leituras** de histórias dentro da sala seja pelos adultos ou pelas próprias crianças. Para além disto, considero importante refletir acerca da antecipação feita para esta semana relacionando-a com o que realmente aconteceu e de que forma aconteceu, de modo a poder ajustar e melhorar nas próximas semanas.

Debruçando-me sobre o tema das histórias, tenho vindo a estudar ao longo dos últimos anos que estas são um recurso essencial para o desenvolvimento de competências potenciando aprendizagens sobre a vida, cultura, sentimentos, ajudando as crianças a entender o mundo em que elas vivem e a estabelecer relações entre o que sabem e o que experienciam. Ao contar uma história a uma criança estamos a permitir que a mesma se envolva num jogo imaginativo. Isto porque, quando a criança está a ouvir a história, vai, inconscientemente, imaginando os acontecimentos que estão a desenrolar-se, tornando-se assim mais criativa. Se eu disser que vivo numa casa pequena, cor de rosa, no meio da floresta, vamos criando a nossa própria imagem dessa

mesma casa na nossa cabeça. Para além disto, quando a criança está atenta aos pormenores contidos no texto e nas ilustrações, é permitido o “desenvolvimento da memória, a capacidade de atenção e a compreensão da criança” (Almeida, 2002, p. 140). Assim, com a leitura de histórias, vamos apoiando a criação de imagens mentais e o desenvolvimento de habilidades de pensamento.

De acordo com Santos (2010), a leitura de histórias é uma realidade do dia a dia no jardim de infância que contribui não só para “o desenvolvimento da linguagem e o enriquecimento do vocabulário”, mas também para “a criação de hábitos de leitura” (p.14), isto porque, “a criança apesar de ainda não ler [...] desenvolve comportamentos e atitudes características de um leitor, baseada na observação daquele que elege como modelo e lhe serve como ponto de referência” (p.13). Neste sentido, as histórias permitem também à criança desenvolver competências de literacia, pois tal como refere Traça (1992) “esta constitui um meio eficaz para as pôr em contacto com a literatura, para proceder a uma iniciação literária que, pelo prazer a que surge associada, pode constituir um caminho seguro para a apreciação literária” (p.124).

Habilidades de comunicação também podem ser construídas a partir das histórias, principalmente através da sua dramatização, contribuindo para o desenvolvimento da linguagem recetiva e expressiva. Este desenvolvimento da linguagem recetiva e expressiva vai ajudar, mais tarde, na alfabetização, tendo em conta que “permite a integração de diferentes formas de abordagem à linguagem escrita, em geral, e à leitura, de uma forma específica” (Mata, 2008, p. 78).

Para além disto, as histórias, estabelecem relações espaciais e temporais e põem as crianças em contacto com expressões como “há muito, muito tempo”, “na altura dos reis” e “quando havia palácios” contribuindo para o desenvolvimento da sua noção espacial e temporal.

Tendo tudo isto em conta, considero que oferecer às crianças experiências que incluam a manipulação de materiais concretos, que lhes permitam construir o seu próprio conhecimento e sobre as quais possam refletir mais tarde é fundamental para um processo de aprendizagem mais significativo para as crianças. Por esta razão, o facto de a dinamização da história “Os três porquinhos” ter sido realizada pelas crianças, trouxe-lhes vários benefícios pelo facto de terem sido elas a planear e construir tudo o que esteve relacionado e presente na dinamização. Foram elas a construir os seus próprios fantoches, com os quais puderam criar uma relação de pertença e apropriação, que, com a minha ajuda, fizeram o guião e decidiram o que ia ser dito por quem na

história, e que foram os atores e atrizes da sua própria criação. De acordo com Brandão e Spinillo (1998), ao reproduzir uma história é preciso, mais do que na leitura de histórias, selecionar os acontecimentos do texto original (neste caso, na história dos três porquinhos) que é importante que sejam reproduzidos, bem como as relações essenciais entre esses aspetos. Segundo os autores, no caso da reprodução de histórias, estão envolvidas habilidades de compreensão mais amplas e integradoras.

Relativamente à antecipação realizada para esta semana, a mesma previa que segunda feira, nos dirigíssemos aos correios para enviar uma carta escrita pelo grupo para uma criança que já fez parte do mesmo mas que já não se encontra a frequentar a organização. Este momento não se realizou devido ao facto de esta criança se encontrar noutro país e não existir o selo necessário nos correios perto da organização. Por este motivo, este momento foi adiado.

Na terça feira, a dinamização da história “Os três porquinhos” foi realizada pelas crianças e não ocorreu como eu esperava, uma vez que as crianças estavam muito entusiasmadas na dinamização (o que foi um aspeto positivo) e que acabavam por se pôr à frente do flanelógrafo não possibilitando que os espectadores conseguissem ver e que houvesse alguns conflitos durante a história porque todos queriam participar muito ativamente.

“Os espectadores estão sentados no tapete da sala e os “atores” estão comigo atrás do flanelógrafo.

Vou ajudando as crianças relativamente ao que tem de dizer e as crianças, quando vão colar o seu fantoche no flanelógrafo, acabam por se colocar à frente do mesmo. Vou chamando a atenção das crianças para este aspeto. Também vão surgindo alguns conflitos no meio da história que vou tentando controlar sem interromper o teatro.

No final, a educadora comenta o teatro e chama também a atenção das crianças para estes aspetos (de se porem a frente e dos conflitos) e elogia os fantoches das crianças.” (Nota de campo nº 34 - registo diário nº1)

Embora isto tenha acontecido, considero que foi um aspeto muito importante para reflexão tanto para mim como para as crianças: para mim, que terei de repensar a forma de organização do grupo durante a dinamização (talvez manter as crianças sentadas e só se levanta quem está a dinamizar/ falar no momento), e para as crianças

que poderão refletir acerca do comportamento adequado durante a dinamização de histórias.

Quinta feira, dia de jogos sociais, perguntei, na reunião da manhã, que jogo queriam jogar:

“Então hoje é dia de jogos sociais, muito bem. E que jogo social é que vocês querem fazer logo à tarde?” (Sofia)

“Podemos jogar jogos de mesa...” (M.E)

Algumas crianças concordam e outras não. Por isso, vamos a votos. A maioria concordou com jogar jogos de mesa.” (Nota de campo nº35 - registo diário nº1)

À tarde, estivemos então, a brincar e a jogar jogos de mesa, em pequenos grupos.

“Posso sentar-me aqui a brincar com vocês?” (Sofia)

“Sim podes!” (P.B)

“Então eu vou fazer esta imagem pode ser?” - e começo a fazer.

O P.B apercebe-se que está a utilizar as peças que eu vou precisar e diz: “Olha, não podes fazer esse porque eu tenho estas peças que tu precisas... Mas podes fazer este, que eu deixo” - diz, oferecendo-me outra imagem.” (Nota de campo nº35 - registo diário nº1)

Eu ia trocando de mesa, de jogo, e de pares e todas as crianças me iam acolhendo nas suas brincadeiras. Este foi um momento muito prazeroso para mim e penso que posso afirmar que também foi para as crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida, A. (2002). *Abordar o Ambiente na Infância*. Lisboa: Universidade Aberta.

Brandão, A. C. P., & Spinillo, A. G. (1998). Aspectos gerais e específicos Na compreensão de textos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 11, 253-272.

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

Santos, M. M. (2010). *Leitura partilhada entre o jardim de infância e a Família – um projeto de intervenção*. Trabalho de projeto de mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto. Consultado em <http://hdl.handle.net/20.500.11796/1076>

Traça, M. E. (1992). *O fio da memória - Do conto popular ao conto para crianças*. Porto: Porto Editora.

SEMANA 11

Semana de 16/12 a 20/12					
	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Manhã	Reunião da manhã Partilhas e novidades	Reunião da manhã Atividades e projetos Ginástica	Reunião da manhã Atividades e projetos Culinária/Expressão plástica	Passeio : Vila Natal	Reunião da manhã Música
Tarde	Trabalho de texto/ Correspondência	Dinamização de histórias	Matemática/ Experiências		Arquivo Reunião de Conselho

Intencionalidade educativa/ Objetivos Pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> - Promover dinâmicas exploratórias e aprendizagens através do brincar; - Ir ao encontro do interesse das crianças; - Contar histórias e promover conversas sobre as mesmas; - Escrever com e para as crianças, solicitando a sua colaboração e desafiando-as a pensar e a refletir sobre as características e convenções da escrita; - Incentivar as crianças a dizer a verdade; - Ler e escrever perante a criança, realçando a relação entre a escrita e a mensagem oral; - Desenvolver o processo de desenvolvimento da metodologia científica nas suas diferentes etapas: questionar, colocar hipóteses, prever como encontrar respostas, experimentar e recolher informação, organizar e analisar a informação para chegar a conclusões e comunicá-las; - Envolver as crianças no desenvolvimento de projetos: conceção, planeamento (previsão de materiais e recursos necessários, inventariação e distribuição de tarefas...), execução do projeto e sua avaliação; - Incentivar a curiosidade das crianças, colocando perguntas que as levam a pensar, a interrogar-se e a querer saber mais;
---	---

	<ul style="list-style-type: none"> - Estimular a progressiva elaboração do jogo dramático; - Proporcionar oportunidades de contagem; - Questionar e promover a reflexão e interpretação das crianças; - Incentivar e apoiar as iniciativas das crianças.
Momentos/ Propostas educativas	<p>Segunda feira irei propor ao grupo ir aos correios enviar uma carta que o mesmo escreveu a uma criança que já fez parte do mesmo, mas que saiu da organização educativa.</p> <p>Terça feira, da parte da manhã, conversarei com as crianças para dar continuidade ao projeto “O que é um veículo?” e começarmos a desenvolver o suporte para divulgação do mesmo. Vou imprimir algumas imagens de veículos para que as crianças as categorizem e colem numa cartolina, agrupando-os. Para além disso, também será escrita toda a primeira fase do projeto em suporte papel.</p> <p>Da parte da tarde, dramatizarei, em conjunto com a restante equipa educativa, a história “O Pedro e o Lobo”. Uma de nós será o lobo, outra o Pedro e outra o pai de Pedro.</p> <p>Quarta feira, da parte da tarde, como uma das crianças sugeriu na semana passada, faremos um jogo no recreio com os legos da sala. Os legos de várias cores serão escondidos no recreio. Cada equipa de crianças terá uma cor correspondente que carregará ao pescoço (cartão pendurado por um fio de trapilho). Cada equipa terá de encontrar os legos da sua cor e colocá-los dentro de um recipiente que terá à disposição. No final, a equipa deve fazer uma construção com os legos à sua escolha e comunicá-la ao grupo. A equipa que reunir, no seu recipiente, todos os legos da sua cor primeiro, ganha o jogo. Por este motivo, será comunicado às crianças quantas peças deverão encontrar, sendo que cada criança deve ter a oportunidade de encontrar, pelo menos, uma peça.</p>
Organização do espaço e materiais	<p>Para a dinamização da história precisaremos de almofadas que servirão de ovelhas, pinturas faciais para desenhar os bigodes e nariz do lobo, umas orelhas para o lobo, uma boina para o pai de Pedro e um boné para Pedro.</p> <p>Para a atividade matemática serão necessários legos, identificações para as equipas e recipientes para colocar os legos.</p>
Recursos humanos	Estagiária, Educadora, Auxiliar e Crianças
Dinâmica (Organização do grupo de crianças)	Para a atividade de matemática, o grupo será dividido aleatoriamente em equipas, através da distribuição dos cartões que terão de colocar ao pescoço. Neste momento, as crianças estarão sentadas no chão do recreio. Depois, as

	<p>crianças terão de encontrar os membros da sua equipa, unir-se a eles, e dirigir-se ao recipiente que tenha um quadrado da cor da sua equipa. No momento de procurar os legos, as crianças estarão dispersas pelo espaço do recreio.</p> <p>Na dinamização da história, as crianças estarão sentadas em meia lua.</p>
Avaliação/ indicadores	<ul style="list-style-type: none"> - Envolvência das crianças nos momentos; - Estabelece relação entre a escrita e a mensagem oral; - Relata acontecimentos, mostrando progressão não só na clareza do discurso como no respeito pela sequência dos acontecimentos; - Constrói frases com uma estrutura cada vez mais complexa; - Questiona, coloca hipóteses, prevê como encontrar respostas, experimenta, recolhe informação, organiza e analisa a informação para chegar a conclusões e comunicá-las; - Envolve-se em situações de jogo dramático cada vez mais complexas (caracterização de papéis, desenrolar da ação, interações verbais e não verbais, tempo de duração); - Expõe, discute ideias e propõe soluções para desafios criativos, em jogos dramáticos e representações dramáticas; - Inventa e representa personagens e situações, por iniciativa própria e/ou a partir de diferentes propostas; - Interessa-se pelo teatro e comenta os espetáculos a que assiste; - Usa correspondência termo a termo para resolver problemas de comparação de conjuntos e para contar objetos de um conjunto; - Identifica, numa contagem, que a quantidade total corresponde à última palavra número (termo) que disse; - Auto-avaliar e refletir sobre a proposta e os seus resultados de forma a adequá-la ao longo do tempo.

REFLEXÃO SEMANAL (16/12 a 20/12):

Esta semana senti-me especialmente motivada, mas também muito cansada. Contudo, tentei agarrar-me à motivação e dinamizar o que preparei para a semana de forma ativa, dinâmica e descontraída não deixando transparecer o outro lado. Preparei para esta semana momentos pelos quais estava ansiosa para dinamizar. Uma delas, a dinamização da história do Pedro e o Lobo que escolhi dinamizar em conjunto com a equipa educativa de sala, com o objetivo de a envolver e de nos aproximar.

A ideia da dinamização da história surgiu devido a um momento que ocorreu no recreio:

“- Vai buscar o teu casaco que está muito frio aqui fora...”

- Mas eu não tenho...

- Não tens casaco?!

(acena que não)

- Eu vou lá ver!...

- Eu... eu não tenho frio!

- Está aqui o teu casaco. Porque é que dizes que não tens se sabes que tens?

A Sofia gosta muito de vocês e não quer que vocês fiquem doentes!...” (Nota de campo nº33 - registo diário nº1)

Este momento fez-me refletir acerca da capacidade que, por vezes, as crianças revelam para esconder ou omitir a verdade. Através da nota de campo supramencionada, não é possível comprovar que, realmente, tenha sido uma intenção da criança omitir o facto de ter o casaco na sala mas, este momento, fez-me refletir acerca deste aspeto.

Com vista a desenvolver a formação social e pessoal, promovendo alguns valores como, por exemplo, *o que é certo ou errado*, surgiu-me a ideia de dinamizar esta história. Conversei com os membros da equipa educativa e perguntei-lhes se estavam dispostos a participar e questionei-os acerca de que personagem gostariam de ser. Após a conversa, *compreendi a importância de fazer um guião para a história* e, elaborei um, a pedido das duas, *para que cada uma soubesse o que dizer e quando*.

Na reunião da manhã, a ideia sobre dinamizarmos as três uma história foi, desde logo, aceite pelo grupo que demonstrou durante a peça e após, ter gostado muito. Após a história, conversei com as crianças acerca do que observaram, acerca da moral da história e do que, a partir dela, aprenderam.

Senti-me muito bem a dinamizar a história com a equipa porque senti que foi um momento divertido não só para as crianças, mas também para nós adultas e foi, para mim, como uma “lufada de ar fresco” em que me senti parte do grupo, em que senti que estávamos todos lado a lado, e em que pude ser eu própria. Por este motivo, este momento acabou por aliviar, alguma da pressão e tensão que tenho vindo a sentir ao longo do tempo.

Ser estagiária, por vezes, não é tarefa fácil. Para além de “saltarmos” de estágio em estágio, de grupo em grupo, de começarmos vezes e vezes do zero, acabamos por sentir uma grande pressão e tensão pelo facto de sentirmos que não pertencemos à organização educativa, ao grupo, por sentirmos que não somos a educadora do grupo e temos de agir como tal, tentando corresponder às expectativas da educadora, do orientador, do modelo pedagógico,... Sabemos que estamos a aprender mas sentimos que não devemos errar, que estamos a ser avaliados e que estamos numa “prova final” que nos vai definir enquanto pessoas e enquanto futuras educadoras, apesar de sabermos que isso não é verdade absoluta.

É uma mistura de sensações, uma vez que estamos a ter a oportunidade de exercer a profissão do nosso coração, que estamos com as crianças que são o melhor do nosso mundo e com as quais nos sentimos tão bem, e que por outro lado podem surgir emoções e sentimentos tão controversos e opostos. Por vezes sentimo-nos sozinhas, embora toda a gente se pareça esforçar por nos ajudar (como, por exemplo, a educadora, a auxiliar, amigos e familiares...).

Uma frase que disse esta semana foi: “Sou estagiária, mas também sou pessoa.” Engolidas por toda a responsabilidade que nos é “despejada”, sentimos que não existe compreensão por parte de quem não está na mesma situação e que somos tidas como seres que devem ser perfeitos, que não têm uma vida para além da do estágio e da faculdade. Às vezes também somos nós que não conseguimos que nos deixem ajudar, que não mostramos nem partilhamos o que sentimos e pensamos e que ganhamos, de certa forma, uma resistência aos outros. Mas, por vezes, também somos abraçadas, também somos puxadas de dentro deste poço que às vezes parece não ter fim, também arranjamos força onde não imaginávamos que existisse, também nos surgem pessoas (às vezes já lá estavam e nós é que não as conseguíamos ver) que nos dão a mão, que lutam ao nosso lado, que nos fazem refletir, fazem ser e querer ser melhores e que nos ajudam a ultrapassar os obstáculos.

Estes sentimentos são, muitas vezes, partilhados pelas várias estagiárias da organização. Encontramo-nos todas uma vez por semana e partilhamos os nossos sentimentos, as nossas angústias, as nossas vitórias. Têm sido momentos maravilhosos para mim, onde sinto que não estou sozinha, em que me sinto compreendida, onde não me sinto um ser de outra galáxia devido ao que sinto, pois existem outras estagiárias a passar pelo mesmo. Num espírito de entreatajuda, conversamos umas com as outras acerca das atividades que planeamos e dinamizamos, trocamos ideias e opiniões,

damos sugestões e acabamos por nos apoiar mutuamente, num ambiente em que somos todas diferentes mas todas iguais, em que ninguém é superior a ninguém e em que todas se sentem confortáveis para desabafar.

Retomando à antecipação realizada para a semana, outro dos momentos que estava ansiosa por dinamizar era o jogo dos legos. O A. propôs, no diário de sala, que fossem escondidos legos no recreio para que as crianças tivessem que os procurar. Neste sentido, desenvolvi e planeei um jogo em que seriam elaboradas 4 equipas, cada uma associada a uma cor de lego. Cada equipa devia ir procurar e colocar os legos da sua cor dentro da caixa da sua equipa (também da sua cor).

A cada criança foi dado um círculo que devia colar ao peito com a ajuda da educadora, fez-se a distribuição das equipas para que ficassem equilibradas. Depois de formadas as equipas, expliquei em que consistia o jogo com o grupo sentado de costas para o recreio, de forma a que não estivessem distraídos e à procura das peças. Expliquei as regras várias vezes, dei exemplos pedindo a colaboração de algumas crianças e questionei o grupo acerca das regras para me certificar que todos as tinham compreendido.

No momento, surgiu, [por parte da educadora](#), a ideia de fazer o jogo em estafetas. Perguntei-lhe se alguma vez tinham feito, ao que me respondeu que não. Decidi arriscar e fiquei muito impressionada com o grupo, que parecia já ter realizado jogos em estafeta mais que uma vez, apesar de terem dificuldade, ao voltar, em colocar-se em último lugar na fila. As crianças mostraram-se muito motivadas durante o jogo e divertimo-nos todos imenso. Foi necessário dar apoio às crianças para contar as peças de forma a que percebessem quantas faltavam. Em alguns casos, já tinham encontrado todas as peças e continuavam à procura de mais. Então, contava as peças com a equipa, que percebia que já podiam gritar: “bingo” (palavra combinada para quando alguém já tivesse recolhido as 10 peças).

[Por falta de tempo nesse dia e pelo facto de as crianças terem, posteriormente, arrumado todas as peças \(o que fez com que já não soubesse quais eram as peças\)](#), não foi possível que as equipas fizessem uma construção com as suas peças e que as apresentassem ao grupo.

O jogo em equipas promove, na minha opinião, a cooperação e entreajuda entre as crianças e, neste caso, permitiu que não se formassem os habituais grupos de brincadeira, promovendo a interação entre crianças que não costumam brincar muito juntas. Martini (2005) defende que os jogos cooperativos podem ajudar “na simples

constatação de que nenhum de nós é mais competente ou capaz do que todos nós juntos, na. . . resolução dos principais problemas que nos afligem” (p.31). Por exemplo, neste caso, foi muito mais fácil encontrar todas as peças todos juntos do que seria se o fizessem individualmente. Soler (2011) acrescenta que os jogos cooperativos são jogos “que facilitam a aproximação e a aceitação e em que a ajuda entre os membros da equipa. . . [se torna] essencial para se alcançar o objetivo final” (p.68).

Nota: O texto a azul foi acrescentado após reflexão com a educadora, devido a sugestões de alteração e/ ou reflexão da minha parte através dessa conversa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Martini, R. G. (2005). *Jogos Cooperativos na Escola: a concepção de professores de educação física*. Mestrado em Psicologia de Educação. Brasil: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
Consultado em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16496>
- Soler, R. (2011). *Brincando e Aprendendo com os Jogos Cooperativos*. 3.^a Edição. Rio de Janeiro: Sprint

SEMANA 12

Semana de 06/01 a 10/01					
	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Manhã	Reunião da manhã Partilhas e novidades	Reunião da manhã Atividades e projetos Ginástica	Reunião da manhã Atividades e projetos Culinária/Expressão plástica	Reunião da manhã Ginástica	Reunião da manhã Música
Tarde	Trabalho de texto Correspondência	Dinamização de histórias	Matemática/ Experiências	Jogos sociais	Arquivo Reunião de Conselho

Intencionalidade educativa/ Objetivos Pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> - Promover dinâmicas exploratórias e aprendizagens através do brincar; - Ir ao encontro do interesse das crianças; - Desenvolver o processo de desenvolvimento da metodologia científica nas suas diferentes etapas: questionar, colocar hipóteses, prever como encontrar respostas, experimentar e recolher informação, organizar e analisar a informação para chegar a conclusões e comunicá-las; - Contar histórias, promover conversas sobre as mesmas, criar oportunidades para as crianças contarem ou criarem as suas próprias histórias; - Incentivar a curiosidade das crianças, colocando perguntas que as levam a pensar, a interrogar-se e a querer saber mais; - Proporcionar o contacto com diversos tipos de textos escritos que levem a criança a compreender a necessidade e as funções da escrita; - Disponibilizar e promover a exploração de jogos e materiais focados para a identificação e/ou uso de letras e palavras;
---	--

	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar oportunidades diversificadas, mais ou menos estruturadas, de exploração da leitura e da escrita, integradas nas vivências do grupo; - Criar ambientes positivos e ricos em oportunidades de interação com a leitura e a escrita que facilitem a concentração e o envolvimento; - Estimular a progressiva elaboração do jogo dramático; - Promover o desenvolvimento de capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas; - Promover a observação mútua e a identificação de características visíveis nos outros; - Promover o sentido de pertença da criança a uma comunidade, facilitando as interações com pessoas e recursos e com o contexto próximo; - Incentivar a curiosidade das crianças, colocando perguntas que as levam a pensar, a interrogar-se e a querer saber mais; - Questionar e promover a reflexão e interpretação das crianças; - Incentivar e apoiar as iniciativas das crianças.
<p>Momentos/ Propostas educativas</p>	<p>Segunda feira, dia de trabalho de texto, apresentarei ao grupo imagens e palavras. O objetivo é que as crianças sejam capazes de associar as palavras às imagens através do reconhecimento de algumas letras e/ ou sons.</p> <p>Terça feira, da parte da manhã, conversarei com as crianças para dar continuidade ao projeto “O que é um veículo?” e começarmos a desenvolver o suporte para divulgação do mesmo. Vou imprimir algumas imagens de veículos para que as crianças as categorizem e colem numa cartolina, agrupando-os. Para além disso, também será escrita toda a primeira fase do projeto em suporte papel.</p> <p>Como é dia de dinamização de histórias da parte da tarde, levarei para a sala os meus cubos/ dados de histórias. Estes dados apresentam, em cada face, uma imagem. Serão escolhidas 4 crianças que ainda não tenham dinamizado nenhuma história e cada uma dessas 4 crianças deverá lançar um dos dados. As 4 imagens que calharem nos dados, darão origem a uma história que as crianças terão de criar, com apoio caso necessitem, e apresentar ao restante grupo. Os espectadores devem, no final, comentar ou colocar questões acerca da história apresentada.</p> <p>Quarta feira, será desenvolvida uma atividade de expressão plástica da parte da manhã, em que as crianças, a pares, de frente um para o outro, terão de fazer um retrato do colega. No fim, os retratos serão dispostos em cima das mesas para que todos os retratos possam ser apreciados por todos os elementos do grupo.</p>

	<p>Da parte da tarde será realizada uma experiência com objetos flutuantes e não flutuantes. Existirá uma caixa grande transparente cheia de água e vários objetos flutuantes e não flutuantes. As crianças devem adivinhar primeiramente e depois experimentar quais os objetos que flutuam e os que não flutuam.</p> <p>Na quinta feira, dia de jogos sociais, irei propor ao grupo uma versão do jogo da cabra cega. Este jogo é realizado com as crianças em roda, de mãos dadas, e uma delas fica no meio. A criança que ficar no meio deverá estar vendada. As crianças que estiverem em roda devem dar alguns passos para a direita de forma a ficarem em posições diferentes da original de forma a que a criança que está no meio se dirija a uma criança da roda e, através do tato, descubra quem é o colega.</p>
<p>Organização do espaço e materiais</p>	<p>Para o trabalho de texto serão necessárias imagens de uma porta, uma mesa, uma árvore, um dado, um relógio, um gato, um cão, um sapo, um vaso e um xilofone e as palavras correspondentes, imprimidas. As palavras e imagens serão apresentadas às crianças duas a duas e não todas ao mesmo tempo.</p> <p>Serão necessários os dados das histórias para a dinamização de histórias de terça feira.</p> <p>Para a atividade de expressão plástica, serão necessárias folhas A4 brancas e lápis de cera e para a experiência uma caixa transparente, água, uma mola da roupa de plástico, uma mola da roupa de madeira, uma pedra, uma borracha, um lápis, uma rolha de cortiça, uma tampa de uma garrafa, uma moeda e uma folha seca.</p> <p>Para o jogo da cabra cega será necessária uma venda.</p>
<p>Recursos humanos</p>	<p>Estagiária, Educadora, Auxiliar e Crianças</p>
<p>Dinâmica (Organização do grupo de crianças)</p>	<p>No momento do trabalho de texto, as crianças estarão sentadas no tapete da sala, com um quadro com as palavras e imagens à sua frente.</p> <p>Na dinamização da história, as crianças que a irão dinamizar estarão em frente ao restante grupo, que estará sentado no chão.</p> <p>Para a atividade de expressão plástica, o grande grupo estará dividido em dois e, enquanto metade do grupo realiza a atividade, a outra metade estará a brincar nas áreas. Conforme os pares forem acabando os retratos, vão sendo</p>

	<p>chamados outros pares. Os pares serão selecionados através de pauzinhos de várias cores, que as crianças tirarão de um saco, à sorte.</p> <p>A experiência será realizada em pequenos grupos (grupos de 4 ou 5) e irá também rodando, tal como a atividade de expressão plástica.</p> <p>O jogo da cabra cega será realizado no recreio, em roda, com uma criança no meio.</p>
<p>Estratégias de implementação das propostas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Dinamizar os momentos de forma lúdica, envolvendo os interesses que já conheço das crianças e descobrindo novos; - Utilizar elementos e ferramentas visualmente apelativas na dinamização dos momentos; - Questionar as crianças acerca do que observam; - Promover a participação ativa das crianças <p>No trabalho de texto, apresentar apenas duas imagens e duas palavras ao mesmo tempo, uma vez que se torna mais fácil ou, caso seja muito fácil, aumentar para três. As imagens/palavras foram escolhidas de forma a que existam letras que as crianças conheçam por fazerem parte do seu nome.</p> <p>As atividades de quarta feira não serão realizadas com o grupo inteiro de forma a dar um maior apoio.</p> <p>No caso da atividade de expressão plástica, questionarei as crianças acerca das características dos colegas, à medida que os vão retratando.</p> <p>Na experiência dos objetos flutuantes/ não flutuantes, procurarei questionar as crianças acerca do que acham que vai acontecer a cada objeto e deixá-las experimentar de forma a chegarem às suas próprias conclusões. Também as questionarei acerca do porquê de alguns objetos flutuarem e outros evitando dar-lhes eu própria a resposta e, ao invés disso, os levar às respostas através de questões.</p>
<p>Avaliação/ indicadores</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Envolvência das crianças nos momentos; - Questiona, coloca hipóteses, prevê como encontrar respostas, experimenta, recolhe informação, organiza e analisa a informação para chegar a conclusões e comunicá-las; - Reconhece letras e apercebe-se da sua organização em palavras; - Envolve-se em situações de jogo dramático cada vez mais complexas (caracterização de papéis, desenrolar da ação, interações verbais e não verbais, tempo de duração); - Inventa e representa personagens e situações, por iniciativa própria e/ou a partir de diferentes propostas;

	<ul style="list-style-type: none"> - Interessa-se pelo teatro e comenta os espetáculos a que assiste; - Reconhece e mobiliza elementos da comunicação visual, tanto na produção como na apreciação das suas produções; - Tem em conta as características do outro na elaboração do retrato; - Reconhece os colegas através do tato; - Autoavaliar e refletir sobre a proposta e os seus resultados de forma a adequá-la ao longo do tempo.
--	---

REFLEXÃO SEMANAL (06/01 a 10/01):

Esta semana foi por mim denominada de semana de “**olhar para o outro**” devido ao facto de ter planeado atividades neste sentido, que permitissem às crianças olhar para o outro mais atentamente, descentralizando-se.

Em idade pré-escolar, as crianças, apesar de já serem capazes de ser empáticas e de se colocar, algumas vezes, no lugar do outro, ainda se encontram numa fase egocêntrica em que não é fácil que se descentalizem e olhem para o outro. Este comportamento é perfeitamente natural, uma vez que, em bebés, a vida social se resume praticamente a duas pessoas: a mãe e o bebé, e só mais tarde é que a criança vai generalizando e ingressando na vida social com outros adultos e crianças. Cabe a nós, educadores, criar oportunidades para que esta descentralização vá surgindo e ocorrendo, uma vez que as crianças não se apercebem de certos aspetos até que sejam expostos a algumas experiências.

O **desenvolvimento da empatia** e consideração pelo outro torna-se um elemento importante para o desenvolvimento de habilidades interpessoais e para a melhoria e qualidade das relações, uma vez que incentiva cuidados e comportamentos em prol de outro indivíduo (Denham, 1998). Por empatia entende-se, segundo American Psychological Association (2010), “compreender uma pessoa a partir do quadro de referência dela e não do próprio, experimentando de modo vicário os sentimentos, percepções e pensamentos dela. A empatia não envolve em si mesma a motivação para ajudar, embora possa transformar em consideração pelo outro ou sofrimento pessoal, o que pode resultar em ação” (pp. 335).

O grupo tende a revelar alguns comportamentos de egocentrismo, como: puxar o objeto para si, empurrar a criança que tem o brinquedo com o qual quer brincar e

reclamar a sua posse, entre outros. Estes são comportamentos que revelam as dificuldades na partilha, uma das principais características em crianças destas faixas etárias, que ainda são muito concentradas em si mesmas, tendo dificuldade em colocar-se no lugar do outro, o que leva, algumas vezes, à existência de conflitos entre elas.

A ideia de desenvolver duas atividades que promovessem a descentralização surgiu não só com a observação de algumas destas situações mas também através de uma conversa que tive com uma criança no recreio:

“- Quem é que tem uns olhos parecidos com os teus?

- Não sei...

- Então... A M.J tem os olhos de que cor?

- ... Não sei... (sorrindo)” (Nota de campo nº 37 - registo diário nº1)

Neste sentido, uma das atividades que propus ao grupo consistia em que, a pares, frente a frente e com uma estrutura plana em acrílico a separar as duas crianças, ambas se desenharem e pintassem consoante as suas características físicas. Esta atividade teve pouca adesão, tendo apenas quatro crianças do grupo participado na mesma. As crianças utilizaram tintas e iam, com o meu apoio, percebendo que cores precisavam para desenhar/ pintar o outro.

O outro momento que planeei no seguimento do anterior foi o jogo da cabra cega em que as crianças se dispunham em roda e uma delas no centro da mesma e a última deveria, de olhos vendados, dirigir-se a um colega e adivinhar quem era. O jogo é, aliás, defendido por autores como Vygotsky e Bruner pela sua importância no desenvolvimento das crianças. Este promove não só a descentralização, mas também a aquisição e respeito por regras, a expressão do imaginário, a apropriação do conhecimento e a cooperação (Riccetti, 2001, citado por Coelho, et al., 2015).

As crianças identificaram, na maioria das vezes, os colegas com facilidade e, nos casos em que isso não ocorria, as restantes crianças ajudavam, através de pistas sobre a criança, a desvendar quem era.

Ao conversar com a educadora acerca da planificação semanal que realizei, a mesma disse-me que o momento da dinamização de histórias deveria, por norma, realizar-se em grande grupo. Neste sentido, a atividade realizou-se em grande grupo, em que o mesmo foi dividido em três e cada um deles ficou responsável por uma parte da história. Cada pequeno grupo lançou 2 dados e, através das imagens que lhes

calharam, relataram uma parte da história, sendo que o primeiro grupo criou a primeira parte da história, o segundo deu seguimento à mesma e o terceiro terminou-a. Foram as crianças que, através do questionamento ativo pela minha parte e da educadora, relataram a história e eu fui escrevendo à medida que me descreviam os acontecimentos:

“Era uma vez um pássaro que saiu da sua casa e foi comer gelados no autocarro dos gelados. Mas, quando ia com o gelado, caiu da escada e partiu o prato. O pássaro assustou-se e ficou com o coração a bater muito forte. A baleia veio dos mares, raspou água para uma banheira e pôs o passarinho lá dentro para ele ficar bem.” (Nota de campo nº 38 - registo diário nº1)

No final, as crianças demonstraram interesse em comentar a atividade que tinham acabado de realizar:

“Acho que nós falámos muito alto e ficou muito bonita a nossa história.” (X.)

“Podíamos fazer um teatro com fantoches com o que calhou a história.” (P.C e D.)

“Gostei muito. Merece uma salva de palmas.” (M.S)

“A minha parte preferida foi quando o prato se partiu e o pato se assustou.” (S.L)

Quarta feira a atividade planeada não se realizou pelo facto de, na reunião da manhã, quando uma das crianças disse que era dia de matemática, outra delas disse muito prontamente que queria saber quantos anos tinham as crianças do grupo. Fiquei surpreendida pela M.E relacionar a matemática à análise dos números de anos e senti-me ligeiramente ansiosa uma vez que teria agora a oportunidade de planejar uma atividade com base no planeamento emergente. Preparei uma tabela, na hora de almoço, para que cada criança colocasse um traço em frente ao número de anos que correspondia à sua idade e desenvolvi a atividade da parte da tarde perto do placar dos aniversários do grupo para que o mesmo servisse de apoio durante a sua realização.

Durante esta atividade duas das crianças afirmaram ter mais anos do que tinham na realidade e apenas uma criança afirmou não saber quantos anos tinha. A maioria das crianças foi capaz de dizer a sua idade sendo que a maioria levantava os dedos

correspondentes à mesma e que também uma grande percentagem foi capaz de organizar os seus dados.

“- Então diz lá aos amigos... Quantos anos é que tu tens?
(levanta três dedos)
- Isso são quantos?
- Três...
- Boa, três anos! Então vais fazer um pauzinho onde?
(aponta para a linha do número três)” (Nota de campo nº 43 - registo diário nº1)

Em conversa com a educadora, considerámos que a tabela teria ficado ligeiramente confusa e de difícil leitura por parte das crianças. Por esse motivo, ficou decidido que na semana seguinte seria elaborada outra tabela utilizando outra estratégia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Psychiatric Association (1994). *Manual diagnóstico e Estatístico de transtornos mentais* (4ª. ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Coelho, A., Vale, V., Bigotte, E., Figueiredo-Ferreira, A., Duque, I. & Pinho, L. (2015). Oferta Educativa outdoor como complemento da Educação Pré-Escolar: Os benefícios do contacto com a natureza. *Em: Revista de Estudos e Investigación en Psicología y Educación..* Vol. Extr., Nº 10.
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. New York: The Guilford Press.

SEMANA 13

Semana de 13/01 a 17/01					
	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Manhã	Reunião da manhã Partilhas e novidades	Reunião da manhã Atividades e projetos Ginástica	Reunião da manhã Atividades e projetos Culinária/Expressão plástica	Reunião da manhã Ginástica	Reunião da manhã Música
Tarde	Trabalho de texto Correspondência	Dinamização de histórias	Matemática/ Experiências	Jogos sociais	Arquivo Reunião de Conselho

Intencionalidade educativa/ Objetivos Pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> - Promover dinâmicas exploratórias e aprendizagens através do brincar; - Ir ao encontro do interesse das crianças; - Desenvolver o processo de desenvolvimento da metodologia científica nas suas diferentes etapas: questionar, colocar hipóteses, prever como encontrar respostas, experimentar e recolher informação, organizar e analisar a informação para chegar a conclusões e comunicá-las; - Contar histórias, promover conversas sobre as mesmas, criar oportunidades para as crianças contarem ou criarem as suas próprias histórias; - Incentivar a curiosidade das crianças, colocando perguntas que as levam a pensar, a interrogar-se e a querer saber mais; - Inventar e representar personagens e situações, por iniciativa própria e/ou a partir de diferentes propostas, diversificando as formas de concretização; - Estimular a progressiva elaboração do jogo dramático; - Promover o sentido de pertença da criança a uma comunidade, facilitando as interações com pessoas e recursos e com o contexto próximo;
---	--

	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a consciência gradual sobre diferentes segmentos orais que constituem as palavras; - Incentivar a curiosidade das crianças, colocando perguntas que as levam a pensar, a interrogar-se e a querer saber mais; - Questionar e promover a reflexão e interpretação das crianças; - Incentivar e apoiar as iniciativas das crianças.
Momentos/ Propostas educativas	<p>Segunda feira será lida uma história que servirá de ponto de partida para o trabalho de texto a realizar: divisão silábica com palmas das personagens do texto e, depois, individualmente, do próprio nome.</p> <p>Terça feira, dia de dinamização de histórias, será criado um percurso que o grupo terá de percorrer enquanto é contada a história “Vamos à caça do urso!”.</p> <p>Quarta feira a proposta será fazer o registo e a avaliação da atividade de matemática da semana anterior.</p> <p>Na quinta feira, dia de jogos sociais, as crianças escolherão o jogo que querem realizar.</p> <p>Esta semana também pretendo fazer, juntamente com as crianças (em pequenos grupos - 3 grupos - os mesmos da criação da história), os registos da história criada por elas na semana anterior, bem como dar continuidade ao projeto “O que é um veículo?” respondendo às questões iniciais que faltam.</p>
Organização do espaço e materiais	<p>Para o trabalho de texto será necessária a história “A casa da mosca fosca”.</p> <p>Para a dinamização de histórias será necessário um lençol azul (rio), papel autocolante castanho (lama), pinhas e paus (floresta), algodão, lençol branco (nevão), urso de peluche (urso).</p> <p>Para fazer o registo de matemática será necessária a tabela onde as crianças registaram os anos que tinham.</p>
Recursos humanos	Estagiária, Educadora, Auxiliar e Crianças
Dinâmica (Organização do grupo de crianças)	Para o trabalho de texto, pedirei às crianças que se sentem no tapete e eu ficarei à sua frente sentada numa cadeira para que todas consigam ver as ilustrações da história.

	Na dinamização da história as crianças devem encontrar-se todas juntas a realizar o percurso, mantendo-se sempre atrás de mim.
Estratégias de implementação das propostas	<ul style="list-style-type: none"> - Dinamizar os momentos de forma lúdica, envolvendo os interesses que já conheço das crianças e descobrindo novos; - Utilizar elementos e ferramentas visualmente apelativas na dinamização dos momentos; - Questionar as crianças acerca do que observam; - Promover a participação ativa das crianças.
Avaliação/ indicadores	<ul style="list-style-type: none"> - Envolvência das crianças nos momentos; - Questiona, coloca hipóteses, prevê como encontrar respostas, experimenta, recolhe informação, organiza e analisa a informação para chegar a conclusões e comunicá-las; - Envolve-se em situações de jogo dramático; - Inventa e representa personagens e situações, por iniciativa própria e/ou a partir de diferentes propostas; - Identifica o número de sílabas de uma palavra; - Auto-avaliar e refletir sobre a proposta e os seus resultados de forma a adequá-la ao longo do tempo.

REFLEXÃO SEMANAL (13/01 a 17/01):

Esta semana, após reflexão com a educadora acerca do planeamento, decidi que seria importante deixar algumas das atividades planeadas pendentes e, uma vez sendo a penúltima semana de estágio, terminar tudo o que conseguisse que estivesse pendente: principalmente registos de atividades por terminar.

Esta semana também sinto que dei mais um passo na planificação emergente, em que costumo sentir mais dificuldades. Tinha planeado um trabalho de texto para realizar com o grupo mas, no momento da elaboração do plano do dia, olhei para o diário de sala que tinha à minha frente e li “queremos fazer o convite para a mãe da M.E nos vir ajudar a fazer um tear”, algo que já estava pendente há algum tempo. Achei que este daria um trabalho de texto mais significativo para as crianças e que faria mais sentido realizá-lo do que o que teria planeado. Assim, foi o que propus ao grupo que fosse feito nesse dia.

“Pergunto às crianças como podemos começar o convite para a mãe da M.E.

- Olá! (P.C)

- Boa! Olá... R... Como se chama a mãe da M.E?

*- R*****! (M.E)*

*- Então podemos escrever “Olá R*****”?*

- Sim!

- E depois? O que é que nós queremos pedir à mãe da M.E?

- Para vir ensinar-nos a fazer um tear...

- Então vá... Como é que eu escrevo? Quem é que nós somos? Os meninos e meninas da sa...

- La da S., da P. e da Sofia!

- Então... Os meninos e meninas da sala da S., da P. e da Sofia querem...

- Pedir se podes vir ensinar a fazer um tear.” (Nota de campo nº41 - registo diário nº2)

De forma a promover a participação das crianças e a elaborar um convite com base na voz das mesmas, fui questionando sobre o que faria sentido escrever e fui escrevendo à medida que as crianças diziam e lendo cada vez que escrevia uma parte.

Para além disto, também me surgiu outro desafio, no dia seguinte, que foi ao encontro da mesma dificuldade acima mencionada: o professor de expressão motora não pôde dar a sessão e, na reunião da manhã, fui surpreendida pelo grupo:

- Hoje é dia de ginástica, mas o professor B. hoje não vai poder fazer ginástica connosco... (Sofia)

- Porquê? (M.E)

- Não sei, ele não pode vir...

- Nós ainda não fizemos ginástica com as professoras... (M.E)

- Estás a sugerir fazer ginástica comigo e com a Sofia, é isso? (educadora)

- Sim! (M.E)

(...)

As crianças mostram-se entusiasmadas.

Assim, e priorizando os interesses e as necessidades das crianças, pedi ajuda à educadora e juntas fizemos um percurso improvisado.

Comecei por fazer o aquecimento fazendo a rotação do pescoço, depois dos ombros e passando progressivamente para os membros inferiores. Depois,

percorremos de ponta a ponta do ginásio de diversas formas... Ao pé-coxinho, a pés juntos...

Depois, eu e a educadora formamos um percurso com arcos, pinos e um banco sueco. As crianças ficaram sentadas enquanto montamos o material e enquanto explico o percurso a realizar (também improvisado). Chamei uma criança para demonstrar o que era suposto fazer em cada parte do percurso e pedi-lhes ideias acerca do que podíamos fazer em cada uma delas.

De seguida, pedimos às crianças que fizessem uma fila. De forma a assegurar a segurança das crianças, fiquei numa parte do percurso e a educadora noutra parte.

Para encerrar a sessão, dirijo-me à educadora e digo: se calhar podíamos fazer o relaxamento com o “Amaren Xango”.

- Estava mesmo a pensar nisso! - respondeu, sorrindo. (Nota de campo nº44 – registo diário nº1)

O facto de nunca ter preparado uma aula, na hora, improvisada, deixou-me ligeiramente nervosa, mas, com o apoio da educadora, fui sendo capaz de ultrapassar esse sentimento e fui desenvolvendo a atividade, lembrando-me de tudo o que fui aprendendo ao longo dos anos nas unidades curriculares de didática e Educação Física e pondo esses conhecimentos em prática.

A atividade da caça ao urso que estava planeada para esta semana não aconteceu, uma vez que eu e a educadora considerámos que seria importante terminar o registo da história que criámos na semana anterior através dos cubos de histórias. Sendo assim, reuni os grupos que foram formados nesse dia e leio a contextualização da história que escrevemos, perguntando, a cada grupo, se se lembram de qual parte da história criaram.

“As crianças dizem quais as imagens que saíram nos dados e escrevo-as. Depois, peço que me recontem a parte da história que criaram e escrevo-a. Posteriormente, pergunto o que precisamos de desenhar para ilustrar essa parte da história e as crianças nomeiam elementos importantes. Dividimos tarefas (quem desenha o quê) e as crianças realizaram a tarefa a que se comprometeram.” (Nota de campo nº42 - registo diário nº1)

Dando, como sempre, importância à voz das crianças e tendo como princípio a visão da criança como agente na sua própria aprendizagem, a minha única função foi mediar a participação, colocar questões, e escrever as respostas das crianças. De cada grupo, surgiu, então, um cartaz com a parte da história que criaram (3 grupos, 3 partes: início; desenvolvimento; fim - também denominados assim a partir da conversa com as crianças) com as ilustrações feitas pelas crianças. Os três cartazes foram, posteriormente, colados lado a lado por mim, fazendo assim, a sequência da história e foram afixados na parede da sala.

Como foi planejado, esta semana elaborei também outra tabela (de duas entradas) em que as crianças em vez de desenharem um traço na linha correspondente à sua idade (como na tabela anterior), colaram uma forma geométrica à sua escolha. Isto porque, as crianças ao desenharem os “pauzinhos” de forma desorganizada (talvez pelo nível de visualização espacial das crianças destas idades) acabou por se tornar muito confuso. Posteriormente, a ideia seria pedir às crianças que fizessem um autorretrato e as formas geométricas fossem substituídas pelos mesmos. Importa referir que as formas geométricas foram coladas com bostik para que as crianças possam alterá-las consoante a sua idade vai aumentando.

A recolha e tratamento de dados é, segundo Lopes (2008) e Moreira e Oliveira (2003), possível trabalhar com crianças do pré-escolar através de experiências que lhes sejam familiares e que lhes despertem curiosidade e interesse. Uma vez que aqui pegámos nas idades das crianças, tão significativas para elas e, principalmente, na proposta de uma delas, acabámos por conseguir elaborar e interpretar, em conjunto, uma tabela de duas entradas e desenvolver as noções matemáticas ao nível da organização e tratamento de dados favorecendo o desenvolvimento da compreensão dos dados, da análise de dados e da estatística numa simples atividade de comparação, classificação e contagem (NCTM, 2007).

Para terminar a semana, sexta-feira a educadora sugeriu-me que dirigisse a reunião de conselho. Aceitei, desde logo, a proposta, ainda que me sentisse ligeiramente insegura, uma vez que assisti poucas vezes a este momento, principalmente tendo havido algumas alterações na rotina nas últimas semanas. De qualquer das formas, mediei a reunião e posso dizer que não era tão difícil como esperava. Sendo este um grupo bastante participativo e autónomo, acabam por, através de algumas questões, fazer o balanço da semana dizendo o que fizeram, o que gostavam de ter feito (e que pode servir como ponto de partida de atividades da semana

seguinte), o que gostaram mais e menos, e acabam por conversar acerca dos conflitos e resolver os problemas entre si.

No entanto, o que noto é que, por haver uma atividade extra curricular nesta altura do dia, algumas crianças acabam por não participar neste momento tão importante para a vida democrática do grupo e tão essencial para o desenvolvimento do respeito (uma vez que é necessário ouvir a opinião do outro, esperar pela sua vez de falar,...), da capacidade de resolução de problemas (tendo em conta que as crianças, quando não conseguem resolver um problema na altura que ele surge, sem o apoio do adulto, escreve no diário de sala para ser resolvido na reunião de conselho), capacidade introspetiva (pensando no que gostou de fazer, no que não gostou, no que correu bem e menos bem...), etc.

Para terminar, esta foi uma semana em que senti alívio por terminar tudo o que estava pendente, sendo esse aspeto muito importante para mim, uma vez que o estágio se encontra prestes a terminar, mas também para as crianças, que vão adquirindo esta ideia de que, mesmo que não seja possível ou não tenhamos vontade de fazer tudo no mesmo momento, tudo o que começamos não deve ficar pendente mas sim terminado, para que novos projetos possam surgir e, com eles, novas aprendizagens.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Lopes, C. (2008). Reflexões teórico-metodológicas para a Educação Estatística. In C. Lopes & E. Curi (Orgs.), *Pesquisas em educação matemática: Um encontro entre a teoria e a prática* (pp. 67-86). São Carlos: Pedro & João Editores.

Moreira, D. & Oliveira, I. (2003); *Iniciação à Matemática no Jardim de Infância*. Lisboa: Universidade Aberta.

National Council of Teachers of Mathematics (2007). *Princípios e normas para a Matemática escolar*. Lisboa: APM.

SEMANA 13

Semana de 20/01 a 24/01					
	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Manhã	Reunião da manhã Partilhas e novidades	Reunião da manhã Atividades e projetos Ginástica	Reunião da manhã Atividades e projetos Culinária/Expressão plástica	Reunião da manhã Ginástica	Reunião da manhã Música
Tarde	Trabalho de texto Correspondência	Dinamização de histórias	Matemática/ Experiências	Jogos sociais	Arquivo Reunião de Conselho

Intencionalidade educativa/ Objetivos Pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> - Promover dinâmicas exploratórias e aprendizagens através do brincar; - Ir ao encontro do interesse das crianças; - Desenvolver o processo de desenvolvimento da metodologia científica nas suas diferentes etapas: questionar, colocar hipóteses, prever como encontrar respostas, experimentar e recolher informação, organizar e analisar a informação para chegar a conclusões e comunicá-las; - Contar histórias, promover conversas sobre as mesmas, criar oportunidades para as crianças contarem ou criarem as suas próprias histórias; - Incentivar a curiosidade das crianças, colocando perguntas que as levam a pensar, a interrogar-se e a querer saber mais; - Proporcionar o contacto com diversos tipos de textos escritos que levem a criança a compreender a necessidade e as funções da escrita; - Disponibilizar e promover a exploração de jogos e materiais focados para a identificação e/ou uso de letras e palavras;
---	--

	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a capacidade de identificação das letras (e) do nome; - Disponibilizar e promover a exploração de jogos e materiais focados para a identificação e/ou uso de letras e/ou palavras; - Proporcionar oportunidades diversificadas, mais ou menos estruturadas, de exploração da leitura e da escrita, integradas nas vivências do grupo; - Criar ambientes positivos e ricos em oportunidades de interação com a leitura e a escrita que facilitem a concentração e o envolvimento; - Estimular a progressiva elaboração do jogo dramático; - Promover a identificação de emoções próprias e dos outros, respeitando-as; - Propor experiências que possibilitem a identificação de objetos, reconhecendo algumas das suas propriedades; - Promover a reflexão sobre as propriedades das formas, figuras e objetos através da sua manipulação; - Promover o sentido de pertença da criança a uma comunidade, facilitando as interações com pessoas e recursos e com o contexto próximo; - Incentivar a curiosidade das crianças, colocando perguntas que as levam a pensar, a interrogar-se e a querer saber mais; - Questionar e promover a reflexão e interpretação das crianças; - Incentivar e apoiar as iniciativas das crianças.
<p>Momentos/ Propostas educativas</p>	<p>Segunda feira, da parte da manhã, reunirei com as crianças que fazem parte do projeto “O que é um veículo?” para que terminem os cartazes para a apresentação do projeto e para que fique decidido quem fica responsável por que parte da divulgação do projeto. Depois, pretendo ensaiar a apresentação para a realizar no dia seguinte ao restante grupo, caso as crianças estejam preparadas. Também perguntarei às crianças a quem querem apresentar o projeto para além dos seus amigos da sala.</p> <p>Da parte da tarde, como é dia de trabalho de texto, irei propor ao grupo que façamos o jogo do bingo de letras. Neste jogo, cada criança terá o seu nome escrito à sua frente e serão sorteadas letras que fazem (ou não) parte dos seus nomes. As crianças vão então “coleccionando” as letras do nome até que o completem. Quem completar todas as letras do nome deve gritar “bingo”!</p> <p>Depois do jogo, irei propor às crianças que o cartão seja colado nos seus portfólios bem como as letras do bingo e que, caso queiram, escrevam o seu nome por baixo.</p> <p>Terça feira, da parte da manhã, irei ler às crianças a história “O monstro das cores” para, à tarde, realizar uma atividade relacionada com a mesma. No tempo de comunicações, o</p>

	<p>projeto dos veículos será apresentado ao restante grupo, caso as crianças se sintam preparadas.</p> <p>Como é dia de dinamização de histórias, da parte da tarde, irei ler uma história criada por mim às crianças que permita despertar emoções. No chão, criarei, com papel autocolante de diversas cores, áreas que correspondam a determinadas emoções (azul - tristeza; amarelo - alegria; cor de rosa - raiva; verde - calma; preto - medo). As crianças, à medida que vão ouvindo a história, devem deslocar-se para a área que mais lhes fizer sentido consoante o acontecimento da história. No fim da história, reunirei as crianças em roda e questioná-las-ei acerca das suas escolhas e das escolhas dos outros. Para além disso, também as questionarei acerca do que sentem no momento.</p> <p>Quarta feira, pensei um jogo de matemática, tal como o P.C sugeriu no diário de sala. Serão mostradas 4 formas às crianças: triângulo, retângulo, quadrado e círculo. Estas formas serão afixadas, depois, na parede da sala. A ideia é que as crianças formem 3 grupos e, em conjunto, procurem, dentro da sala, objetos com estes formatos e que os partilhem, depois, com o grupo. No final, faremos todos juntos, a contagem de quantos objetos de cada formato existem, bem como o respetivo registo.</p> <p>Na quinta feira, dia de jogos sociais, irei propor ao grupo fazer um jogo em equipas juntamente com as crianças de outra sala.</p>
Organização do espaço e materiais	<p>Para o trabalho de texto serão necessários papéis com os nomes de cada criança e o exato número de letras necessário a cada nome. Também será necessário um saco de onde serão tiradas as letras.</p> <p>Será necessária a história “O monstro das cores”, papel autocolante de várias cores e a história criada por mim impressa para a dinamização de histórias de terça feira.</p> <p>Para o jogo de matemática de quarta feira, serão necessários: um triângulo, um retângulo, um quadrado e um círculo, em cartolina.</p>
Recursos humanos	Estagiária, Educadora, Auxiliar e Crianças
Dinâmica (Organização do grupo de crianças)	No momento do trabalho de texto, as crianças estarão sentadas em roda no chão da sala, com o cartão com o seu nome à sua frente.

	<p>A dinamização da história será, se possível, no ginásio e as crianças estarão a circular livremente pelo espaço.</p> <p>No jogo de matemática, as crianças estarão sentadas no tapete durante a explicação e discussão acerca das formas geométricas e, durante o jogo, andando livremente pela sala.</p> <p>O jogo social será realizado no recreio e as equipas serão mistas (crianças das duas salas em cada equipa).</p>
<p>Estratégias de implementação das propostas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Dinamizar os momentos de forma lúdica, envolvendo os interesses que já conheço das crianças e descobrindo novos; - Utilizar elementos e ferramentas visualmente apelativas na dinamização dos momentos; - Questionar as crianças acerca do que observam; - Promover a participação ativa das crianças <p>Para o trabalho de texto, levarei as letras já contadas e preparadas para que as crianças não tenham de as escrever (o que levaria mais tempo e o jogo tornar-se-ia demasiado longo).</p> <p>Na dinamização da história, haverá pausas quando é suposto que as crianças entrem dentro de uma “área emocional”.</p> <p>Para o jogo de matemática os grupos serão formados através de um sorteio com pauzinhos de três cores diferentes para que cada grupo possa ser acompanhado, se necessário, por um adulto da sala.</p>
<p>Avaliação/ indicadores</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Envolve as crianças nos momentos; - Questiona, coloca hipóteses, prevê como encontrar respostas, experimenta, recolhe informação, organiza e analisa a informação para chegar a conclusões e comunicá-las; - Reconhece letras do seu nome e apercebe-se da sua organização; - Identifica letras, conseguindo reproduzi-las de modo cada vez mais aproximado nas suas tentativas de escrita; - Envolve-se em situações de jogo dramático cada vez mais complexas (caracterização de papéis, desenrolar da ação, interações verbais e não verbais, tempo de duração); - Reconhece e associa emoções a determinados acontecimentos - Respeita o outro, as suas características e escolhas; - Localiza objetos num ambiente familiar com determinadas características; - Reconhece formas geométricas (bi- e tridimensionais) presentes no seu quotidiano;

	- Auto-avaliar e refletir sobre a proposta e os seus resultados de forma a adequá-la ao longo do tempo.
--	---

REFLEXÃO SEMANAL (20/01 a 24/01):

A reflexão desta semana visa refletir acerca do meu progresso naquela que foi, durante quase quatro meses, a “minha” sala de jardim de infância. Digo “minha” porque lá ficou um pedaço de mim e outro pedaço veio comigo, quer seja pelas experiências que vivemos em conjunto, quer pelas aprendizagens que a mesma me proporcionou, pelas relações e laços que lá criei, ou pelos momentos que, todos juntos, partilhámos.

Dizer adeus às crianças com quem tanto aprendi e a quem me apeguei foi o mais difícil. Apesar disso, saio uma pessoa melhor, com mais competências, mais qualidades e mais bem preparada para ser educadora. Sinto-me agradecida a todos os profissionais e à organização educativa que contribuíram para o enriquecimento da minha bagagem formativa e por tornarem os meus últimos meses tão importantes na construção da minha identidade pessoal e profissional.

Esta foi uma experiência que me ajudou a aprender a lidar com determinadas situações que nunca tinha experienciado, que me desafiou, testou a mim própria e me fez conhecer melhor a mim mesma e aquilo em que acredito. Foi uma experiência que me ensinou a gerir um grupo de idade pré-escolar e que me permitiu desenvolver o sentido de responsabilidade.

O facto de me ter envolvido afetivamente com as crianças acabou por facilitar o crescimento da nossa relação e, conseqüentemente, a intervenção e as conseqüentes aprendizagens. Tendo em conta a importância da relação entre educadora e crianças, acreditava que só assim poderia chegar a eles e promover experiências significativas que fossem ao encontro dos seus interesses, que levassem ao seu desenvolvimento global e à aprendizagem ativa. E assim foi: a partir do primeiro dia que me preocupei em chegar até às crianças e este princípio estendeu-se até ao último dia. Desenvolvi com elas laços afetivos que me permitiram conhecê-las e, ao longo do tempo, adequar a minha prática aos seus interesses e necessidades.

Educar com afeto é tanto ou mais importante do que educar com todos os meios e recursos pedagógicos ideais, para um adequado desenvolvimento das crianças. É importante assinalar que o educador desempenha um papel crucial na vida das crianças.

Neste sentido, o educador deve ser uma figura afetuosa para que a criança se sinta desejada e acarinhada no seio da instituição onde se encontra, seja ela qual for. Tal facto irá permitir que a criança venha a desenvolver sentimentos básicos de segurança e de confiança em si própria e nos outros, tão importantes para o desenvolvimento emocional.

(Luz, 2014, p.5)

Ao longo do tempo fui-me integrando e fui sendo integrada até que apareceu o sentimento de pertença: de pertença aquele grupo. A partir desse momento comecei a desempenhar, por iniciativa própria, todas as funções que conseguia.

Integrei-me em projetos que já faziam parte da rotina da organização e tentei criar outros que fizessem sentido e se interligassem aos princípios já existentes.

Adaptei-me com facilidade ao contexto e fui desenvolvendo com as crianças da sala e com cada vez mais confiança, momentos que fossem ao encontro dos interesses e necessidades não só do grupo, mas também de cada criança, respeitando as individualidades de cada uma e os seus níveis de desenvolvimento.

Procurei integrar as aprendizagens em todos os momentos quer nas rotinas ou nos momentos mais dirigidos, procurando sempre promover dinâmicas e aprendizagens através do brincar, da interação e dentro da zona de desenvolvimento proximal.

Considerando a prática pedagógica valorizada pela instituição e pela educadora e as características do grupo, também procurei promover a autonomia das crianças tendo em conta os seus níveis de desenvolvimento, as suas capacidades e necessidades. Este objetivo foi posto em prática nos diversos momentos da rotina que, para mim são momentos igualmente importantes de aprendizagem (e não apenas nos momentos mais dirigidos).

Foram alguns os momentos em que tive dificuldades em gerir o grupo, tendo sempre em consideração que este grupo não era “meu”, mas que fui ultrapassando, ainda que ligeiramente, aos poucos. Existem ainda aspetos a serem melhorados, apesar de ter evoluído (a diferentes ritmos) ao longo do período de intervenção, principalmente

no que toca à capacidade de distanciamento da prática de forma a conseguir refletir acerca da mesma. Apesar disto, a formação de um educador nunca acaba e terei tempo de aprender muito mais ao longo da vida. Como tal, irei continuar a munir-me de estratégias para mais tarde pôr em prática.

Certamente que este estágio se tornou muito útil para a minha vida futura, tendo tido um marco importante na minha formação enquanto futura educadora e contribuído para o meu crescimento e enriquecimento enquanto futura profissional. Deu-me a oportunidade de vivenciar e familiarizar-me com novas experiências com as quais poderei ter de lidar num futuro próximo, o que considere importante

Chegando ao final desta jornada, posso dizer que sinto que escolhi a educação de infância, mas, mais importante, que a educação de infância também me escolheu a mim.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Luz, R. M. (2014). *A importância da afetividade em crianças de idade pré-escolar*. Consultado a 15 de fevereiro 2020 em http://sapiencia.ualg.pt/bitstream/10400.1/8298/1/Relatório%20Final_itaLuz.pdf

Anexo E. Roteiro Ético

<p>Princípios Éticos e Deontológicos no trabalho com crianças, a equipa e as famílias Tomás, 2011</p>	<p>Prática Profissional Supervisionada II</p>	<p>Ética na Profissionalidade APEI, 2011</p>
<p>Objetivos da investigação</p>	<p><u>Crianças</u>: Os objetivos da investigação não foram propriamente divulgados às crianças uma vez que, sendo um estudo de caso, não haveria custos nem benefícios para elas. No entanto, as crianças sabiam que estaria a observá-las de forma a aprender com elas.</p> <p><u>Equipa</u>: Os objetivos foram partilhados e discutidos com a equipa educativa, tendo fundamentado as minhas opções e pedido opinião.</p> <p><u>Famílias</u>: Não partilhei os objetivos da investigação com as famílias, uma vez que as mesmas não estariam envolvidas e que as mesmas já tinham conhecimento que eu observava e registava acerca dos seus educandos.</p>	<p>- “Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto” (p.1);</p> <p>- “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade” (p.2)</p> <p>- “Respeitar as normas e regulamentos” (p.2)</p>
<p>Custos e benefícios</p>	<p><u>Crianças</u>: Não existiram custos nem benefícios para as crianças uma vez que a investigação não influencia o seu desenvolvimento e aprendizagem.</p> <p><u>Equipa</u>: Houve custos uma vez que foi preciso despender de tempo para responder às entrevistas (tempo que é escasso numa sala de jardim de infância). O facto de dar especial atenção ao tema das noções matemáticas e poder partilhá-lo com a equipa trouxe</p>	<p>- “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade” (p.2)</p> <p>- “Colaborar com a entidade empregadora na prossecução da qualidade do serviço, do bem-estar da criança e do respeito pelas leis” (p.2)</p>

	<p>benefícios uma vez que leva a avaliar o grupo e a refletir sobre a prática de forma a adequá-la.</p> <p><u>Famílias</u>: Não houve custos para as famílias uma vez que não estavam envolvidas e o facto de partilhar os resultados da investigação com as mesmas pode trazer benefícios no que se relaciona à compreensão da aprendizagem matemática por parte das suas crianças.</p>	
<p>Respeito pela privacidade e confidencialidade</p> <p>Consentimento informado</p>	<p><u>Crianças</u>: As crianças foram sempre respeitadas na medida em que nunca foi exposto nenhum nome ou rosto e que em momento algum escrevi sobre elas caso não se sentissem à vontade.</p> <p><u>Equipa</u>: Tal como com as crianças, a equipa foi sempre respeitada não apresentando o nome de nenhum elemento e sempre os informei da confidencialidade de todos os dados quer para a entrevista ou para qualquer outro dado obtido.</p> <p><u>Famílias</u>: Os nomes das famílias foram igualmente protegidos não tendo sido divulgados e foram elaborados consentimentos para captar fotografias e sendo sempre informadas do carácter confidencial dos dados.</p>	<p>- “Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança” (p.2)</p> <p>- “Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança.” (p.2)</p> <p>- “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais” (p.2)</p>
<p>Seleção dos participantes</p>	<p><u>Crianças</u>: As crianças foram o centro da minha ação e também da minha investigação. Por todas as crianças apresentarem expressões matemáticas, não me fez sentido limitar o número de participantes, mas sim avaliar o grupo no geral e responder à questão “Quais as noções matemáticas que se podem observar numa sala de 3 e 4 anos no jardim de infância?”</p>	<p>- “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais” (p.2)</p> <p>- “Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade</p>

		<p>e inserida no seu contexto” (p.1)</p> <p>- “Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem” (p.1)</p>
<p>Uso e relato das conclusões</p> <p>Informação às crianças e aos adultos envolvidos</p>	<p>A minha intenção será partilhar os resultados com a equipa, as crianças e as famílias.</p>	<p>- “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade” (p.2)</p>

Anexo F. Sistema de Categorização

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Frequência por categoria	Frequência por subcategoria
Números e operações	Sentido aritmético	<p>Resolve problemas do quotidiano que envolvam pequenas quantidades, com recurso à adição e subtração.</p> <p>Relaciona a adição com o combinar de dois grupos de objetos e a subtração com o retirar uma dada quantidade de um grupo de objetos.</p>	<p>“Pois, para fazeres 5 anos tens de fazer primeiro 4!” - P.C</p> <p>Quantos meninos é que podem estar aqui?!</p> <p>- Cinco!</p> <p>- E estamos cá quantos?</p> <p>- ... Sete! Então têm de sair dois! (M.E)</p> <p>- Então e quantos meninos já cá estão?</p> <p>- Um... Dois... Três... Quatro. Quatro! (A.P)</p> <p>- Então só podem vir mais quantos?</p> <p>- Um! (A.P)</p>	21	3
	Sentido de número	<p>Usa o nome dos números relacionando-o com a quantidade</p>	<p>Que número é este?</p> <p>- ...</p> <p>- Vamos lá contar...</p> <p>- 1, 2, 3, 4, 5, 6... 6.</p>		11

			<p>- Então tu tens um metro e...?</p> <p>- Seis...</p> <p>“Eu tenho duas primas.” (A.C)</p> <p>- Então, mas se não há nenhum foguetão meto aqui que temos quantos? Qual é o número que ponho? (Sofia)</p> <p>- Zero foguetões! (R.)</p> <p>- Quantas motas? (Sofia)</p> <p>- Uma mota. (D.)</p> <p>"Dois amigos comeram iogurte de banana." (P.B)</p> <p>“Olha, faltam ali 3 colheres... E faltam facas nesta mesa...” - digo.</p>		
--	--	--	--	--	--

			<p>Uma das crianças vai buscar precisamente 3 colheres.</p> <p>“Pois, para fazeres 5 anos tens de fazer primeiro 4!” - P.C</p> <p>- Então diz lá aos amigos... Quantos anos é que tu tens? (levanta três dedos)</p> <p>- Isso são quantos?</p> <p>- Três...</p> <p>Quantos meninos é que podem estar aqui?!</p> <p>- Cinco!</p> <p>- E estamos cá quantos?</p> <p>- ... Sete! Então têm de sair dois! (M.E)</p> <p>“Eu tenho muitas bolachas, tu tens poucas porque eu só te dei duas...” (M.J)</p> <p>- Então e quantos meninos já cá estão?</p>		
--	--	--	---	--	--

			<ul style="list-style-type: none"> - Um... Dois... Três... Quatro. Quatro! (A.P) - Então só podem vir mais quantos? - Um! (A.P) 	
	Correspondência termo a termo	<p>Usa correspondência termo a termo para resolver problemas de comparação de conjuntos e para contar objetos de um conjunto.</p> <p>Identifica, numa contagem, que a quantidade total corresponde à última palavra número (termo) que disse.</p>	<p>Que número é este?</p> <ul style="list-style-type: none"> - ... - Vamos lá contar... - 1, 2, 3, 4, 5, 6... 6. - Então tu tens um metro e...? - Seis... <p>- Então e quantos meninos já cá estão?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Um... Dois... Três... Quatro. Quatro! (A.P) 	2
	Comparação de grandezas	<p>Usa os termos “mais do que”, “menos do que” “muitas” e “poucas” na comparação de quantidades.</p>	<p>“Eu tenho duas primas.” (A.C)</p> <p>“Eu tenho muitas primas que eu nem consigo contar!” (R.)</p>	5

		<p>Identifica a metade como sendo parte de um todo compreendendo que uma unidade é composta por duas partes iguais designadas por “metade”.</p>	<p>"Os iogurtes de limão são os que têm mais."</p> <p>"Os sabores que têm menos é o de coco, ananás e maçã e banana."</p> <p>“Vou dividir ao meio. Metade para aqui e metade para ali”. (I.)</p> <p>“Eu tenho muitas bolachas, tu tens poucas porque eu só te dei duas...” (M.J)</p>		
Organização e Tratamento de Dados	Classificação	<p>Participa na organização da informação recolhida recorrendo a tabelas.</p> <p>Utiliza gráficos e tabelas simples para organizar a informação recolhida e</p>	<p>- Boa, três anos! Então vais fazer um pauzinho onde? (aponta para a linha do número três)</p>	5	1

		<p>interpretá-los de modo a dar resposta às questões colocadas.</p> <p>Compreende que o tratamento apresentado é uma forma de descrever uma realidade.</p>		
	Comparação	<p>Participa na organização da informação recolhida recorrendo a tabelas.</p> <p>Utiliza gráficos e tabelas simples para organizar a informação recolhida e interpretá-los de modo a dar resposta às questões colocadas.</p>	<p>- Boa! Esta fita que está aqui, é a fita da A.. Se ela está ao teu lado, onde é que vamos colar a tua fita?</p> <p>A criança aponta para o espaço ao lado da fita da A..</p>	1

	Ordenação/ Serição	Compreende que o tratamento apresentado é uma forma de descrever uma realidade.	<p>A M.E está a fazer um colar de contas. Quando termina o colar, vai buscar uma folha e começa a fazer o registo do colar, desenhando-o.</p> <p>- Eu fiz o colar e depois desenhei-o numa folha. Primeiro este, depois este, ...</p> <p>- Boa! Esta fita que está aqui, é a fita da A.. Se ela está ao teu lado, onde é que vamos colar a tua fita? A criança aponta para o espaço ao lado da fita da A..</p>		3
Geometria	Noção Espacial	<p>Identifica posições relativas (Quem está “ao lado”, “em frente”, “atrás”,...)</p> <p>Utiliza palavras como “esquerda”, “direita”, “em cima”, “em baixo”,</p>	<p>Aqui em cima! Da Lady Bug!</p> <p>Quando lhe dou a primeira peça pequena, a M.D coloca-a o mais à esquerda da peça grande que está por baixo e, quando lhe dou a</p>	23	12

		<p>“perto”, “longe”, “primeiro” e “último” para descrever a localização de um objeto.</p> <p>Representa, através de desenhos, as suas experiências matemáticas.</p> <p>Utiliza conceitos de orientação nas suas representações.</p>	<p>segunda, coloca-a ao lado da anterior, preenchendo o resto do espaço. E assim faz com o resto das peças pequenas.</p> <p>Quando as contas têm um formato quadrado, a M.E procura desenhá-las dessa forma, quando são redondas, desenha círculos. Começa por desenhar da esquerda para a direita, começando pela peça mais à esquerda e vai pintando as peças com as cores correspondentes.</p> <p>- Eu fiz o colar e depois desenhei-o numa folha. Primeiro este, depois este,...</p> <p>- Onde estás tu, nesta fotografia? - Aqui!</p>		
--	--	---	--	--	--

			<p>- E quem é que está antes de ti?</p> <p>- O X.</p> <p>- O X. está depois de ti. E antes?</p> <p>-...</p> <p>- Quem é que está ao teu lado?</p> <p>- A A..</p> <p>A minha casa é para a direita e nós vamos para a esquerda, pois é?</p> <p>Mas era perto ou era longe?</p> <p>- Longe.... Era muito longe!</p> <p>O P.B coloca um triângulo por cima do triângulo da imagem. Depois, olha para a minha imagem e apercebe-se que está a utilizar as peças que eu vou precisar e diz: “Olha, não podes fazer esse porque eu tenho</p>		
--	--	--	--	--	--

			<p>estas peças que tu precisas... Mas podes fazer este, que eu deixo”.</p> <p>“É na última coluna!” (P.C)</p> <p>- Assim estás muito perto... (Sofia) A I.R dá uns passos atrás.</p> <p>E ali em baixo ficou muito giro.</p> <p>“Vou dividir ao meio. Metade para aqui e metade para ali”. (I.)</p>	
	Noção Temporal	<p>Compreende os conceitos de antes e depois.</p> <p>Relaciona o tempo com o espaço (se levou muito tempo a chegar é porque é longe).</p>	<p>Mas era perto ou era longe?</p> <p>- Longe.... Era muito longe! Andei muito tempo de carro!</p> <p>“É na última coluna!” (P.C)</p>	3

			“Pois, para fazeres 5 anos tens de fazer primeiro 4!” - P.C	
	Construção de padrões	Reconhece e/ ou opera com formas geométricas e figuras, descobrindo e referindo propriedades e identificando padrões.	<p>Quando lhe dou a primeira peça pequena, a M.D encaixa-a o mais à esquerda da peça grande que está por baixo e, quando lhe dou a segunda, coloca-a ao lado da anterior, preenchendo o resto do espaço.</p> <p>E assim faz com o resto das peças pequenas.</p> <p>Depois, parte a torre em duas partes, colocando-as lado a lado, ao mesmo nível.</p> <p>Quando as contas têm um formato quadrado, a M.E procura desenhá-las dessa forma, quando são redondas, desenha círculos. Começa por desenhar da esquerda para a direita, começando pela peça</p>	2

			mais à esquerda e vai pintando as peças com as cores correspondentes.	
	Análise e operação com formas geométricas	<p>Reconhece formas geométricas (bi- e tridimensionais) presentes no seu cotidiano e as suas características.</p> <p>Reconhece e opera com formas geométricas e figuras, descobrindo e referindo propriedades e identificando padrões.</p> <p>Roda figuras e analisa as transformações resultantes nas posições e formas.</p>	<p>Quando as contas têm um formato quadrado, a M.E procura desenhá-las dessa forma, quando são redondas, desenha círculos. Começa por desenhar da esquerda para a direita, começando pela peça mais à esquerda e vai pintando as peças com as cores correspondentes.</p> <p>O P.B coloca um triângulo por cima do triângulo da imagem. Depois, olha para a minha imagem e apercebe-se que está a utilizar as peças que eu vou precisar e diz: “Olha, não podes fazer esse porque eu tenho estas peças que tu</p>	6

			<p>precisas... Mas podes fazer este, que eu deixo”.</p> <ul style="list-style-type: none"> - É um quadrado. (P.B) - Porque é que dizes que é um quadrado? (Sofia) - Porque tem quatro lados. (P.B) - E porque tem quatro bicos. (M.E) - É um retângulo. (M.E e M.) - Porquê? - Tem quatro lados, também só que parece uma cama. Está deitado. (M.E) - É um círculo. (D.) - Porquê? (Sofia) - Porque é redondo. (M.E) - Porque é uma bola. (S.L) - Porque tem 2 lados. (D.) 		
--	--	--	--	--	--

			<ul style="list-style-type: none"> - É um triângulo. Mas parece uma pirâmide. (M.D) - Também parece uma tenda. (M.S) - Porque tem 3 lados e 3 bicos. (M.E) 		
Medida	Sentido de medida (comprimento, peso, volume, capacidade, altura...)	<p>Compreende que os objetos têm atributos mensuráveis que permitem compará-los e ordená-los.</p> <p>Utiliza palavras como “grande”, “pequeno”, “alto”, “grande”, “gigante” e comprido” para caracterizar objetos.</p>	<p>Primeiro as grandes - diz a M.D.</p> <ul style="list-style-type: none"> - É para medir... Não me lembro do nome... - É uma fita para medir, muito bem... Para medir o quê? - As alturas... <p>“Sofia, olha aqui isto muito grande!”</p> <p>“Olha aquela casa muito alta! É a mais alta de todas as outras casas!”</p> <p>“É um animal muito gigante e com o pescoço muito alto!”</p>	18	7

			<p>“Eu acho que a tua comunicação está muito alta e gostei como tu fizeste. Com um pau comprido.</p>	
	<p>Comparação e ordenação</p>	<p>Compara a altura, largura, comprimento de objetos, indicando algumas características de medida “maior que”, “mais pequeno que”, “igual a”, etc.</p>	<p>Primeiro as grandes - diz a M.D.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qual é a fita maior? - A fita métrica... - Isso quer dizer que tu és maior que esta fita ou mais pequenina? - Pequenina... - Então se esta fita tem um metro e a tua é maior, tu tens mais que um metro ou menos? - Mais... <p>“Olha aquela casa muito alta! É a mais alta de todas as outras casas!”</p> <p>Qual é a fita maior? A branca (métrica) ou a tua?</p>	<p>5</p>

			- A minha! Porque eu sou muito grande!		
	Identificação de atributos mensuráveis dos objetos	Compreende que os objetos têm atributos mensuráveis que permitem compará-los e ordená-los.	<p>- É para medir... Não me lembro do nome...</p> <p>- É uma fita para medir, muito bem... Para medir o quê?</p> <p>- As alturas...</p> <p>“É um animal muito gigante e com o pescoço muito alto!”</p> <p>“Eu acho que a tua comunicação está muito alta e gostei como tu fizeste. Com um pau comprido.</p>		3
	Utilização de uma unidade de medida	Usa unidades de medida para responder a necessidades e questões do quotidiano.	<p>- É para medir... Não me lembro do nome...</p> <p>- É uma fita para medir, muito bem... Para medir o quê?</p> <p>- As alturas...</p> <p>Qual é a fita maior?</p> <p>- A fita métrica...</p>		3

			<p>- Isso quer dizer que tu és maior que esta fita ou mais pequenina?</p> <p>- Pequenina...</p> <p>- Então se esta fita tem um metro e a tua é maior, tu tens mais que um metro ou menos?</p> <p>- Mais...</p>		
--	--	--	--	--	--

Anexo G. Portefólio da Criança





ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
QUEM SOU EU?.....	2
EU E A MINHA FAMÍLIA.....	5
EU E OS MEUS AMIGOS.....	9
DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM.....	10
• FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL.....	10
• EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO.....	14
• CONHECIMENTO DO MUNDO.....	22



INTRODUÇÃO

"Os portefólios são vistos e utilizados como instrumentos de estimulação e como factor de activação do pensamento reflexivo, providenciando oportunidades para documentar, registar e estruturar os procedimentos e a própria aprendizagem, demonstrando processos de autorreflexão e capacidades do pensamento crítico" (Sá-Chaves, 2007, p.16)."

O presente portefólio compreende uma avaliação do desenvolvimento e aprendizagem contínuos de uma criança e foi elaborado no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II. A elaboração de um portefólio permite captar e arquivar registos e evidências das experiências e dos progressos realizados pela criança em diversos domínios do desenvolvimento e da aprendizagem ao longo do tempo, constituindo assim uma ferramenta de suporte ao Educador.

O portefólio foi desenvolvido com a criança M.E desde outubro a janeiro (4 meses) e está estruturado da seguinte forma: primeiramente é apresentada a criança e as suas principais características; seguidamente é apresentada a sua família e dados à conhecer alguns dos seus momentos; depois, são partilhadas algumas evidências das amizades da M.E bem como interações entre a mesma e os seus amigos; de seguida, será destacado o seu desenvolvimento e as suas aprendizagens organizadas consoante os parâmetros definidos nas orientações curriculares para a educação pré-escolar (2016) e divididas por três áreas: i) Área da Formação Pessoal e Social; ii) Área da Expressão e Comunicação; iii) Área do Conhecimento do Mundo.



“Sou a M.E, tenho 4 anos e sou feliz.”

M.E
(06/01/2020)



QUEM SOU EU

A M.E

A M.E é uma criança que completou os 4 anos durante o período de estágio e revelou ser, desde o primeiro dia, uma criança bastante curiosa e interessada no que a rodeia, demonstrando iniciativa e gosto em aprender, criando os seus próprios projetos e incluindo-se noutros, desenvolvendo brincadeiras nas diversas áreas. É uma criança que interage muito com os pares e adultos da sala, revelando-se uma criança muito sociável, afetuosa e atenta às necessidades dos outros.

“A M.E sorri, vem na minha direção e dá-me um abraço. Baixo-me, dou-lhe um beijo na bochecha e digo: tão booom, esse abraço!” (Nota de campo nº 10 – 22/10/19)

QUEM SOU EU?

A M.E gosta de "brincar aos pais e às mães, à bola..." (M.E) sendo possível encontrá-la muitas vezes na área do faz de conta mas também na área das construções, da expressão plástica e no recreio. No entanto, as áreas onde gosta mais de brincar são "a casinha, os jogos de chão e da matemática e das ciências" (M.E) apesar de gostar muito "de todas". Afirma: "gosto muito de brincar". Dentro da sala diz que o que gosta mais é de "fazer comunicações e comentários aos amigos" porque a deixa "muito feliz".



EU E A MINHA FAMÍLIA

*"Vivo com a mamã e
com o pai e a mana
e o que gosto mais é
de ver os desenhos
animados com eles!"*

- M.E -



EU E A MINHA FAMÍLIA



“Fazemos picnics...”



“... e muita brincadeira de fazer de conta!”



“... yoga...”



“... culinária...”

- Pais

EU E A MINHA FAMÍLIA

“A M.E ocupa os seus dias com...”



“Desenhos e pinturas...”

- Pais



“...histórias...”



“...faz casas e inventa máquinas com mil funções...”



“...contacto com a Natureza... a M.E adora.”
- Pais

EU E OS MEUS AMIGOS

M.E, quem são os teus amigos?

“São o X., o P. B., a M. e a I.” – M.E.

A M.E revelou-se, ao longo destes meses, uma criança que interage bastante com os pares, incluindo-se em diversos grupos de crianças diferentes e em brincadeiras variadas como aos pais e às mães, aos médicos, fazendo jogos, construções, apresentando um leque bastante diversificado neste sentido.

São raras as vezes em que a M.E se envolve em conflitos e, quando acontece, resolve muito rapidamente e de forma autónoma através do diálogo e de forma calma, onde mostra o seu ponto de vista.



DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

ÁREA DA FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL

- Independência e autonomia

A M.E tem evoluído bastante no que se relaciona com a sua independência e a autonomia.

Sendo uma criança com bastante espírito de iniciativa, demonstra interesse em realizar as suas tarefas diárias de forma autónoma, como nos momentos de higiene, às refeições e na seleção de materiais e áreas a explorar.

No entanto, não hesita em pedir ajuda ao adulto ou mesmo aos pares quando precisa, seja para vestir o casaco ou para atar os atacadores.

Relativamente à independência, a Maria sente ainda alguma dificuldade em separar-se da família na altura do acolhimento, aspeto que tem vindo a melhorar significativamente ao longo dos meses com o apoio dos adultos.

Aquando o início do período da PPSII, a M.E ainda utilizava fralda de pano para dormir a sesta, facto que se foi alterando e, no fim do estágio, já não dependia deste objeto para adormecer.

“A M.E, como se esqueceu da sua fralda de pano para a hora da sesta, quis dormir com o rato de peluche e eu permiti.” (Nota de campo nº 7 – 15/10/2019)

Quando sente dificuldades, a M.E procura, muitas vezes, estratégias de resolução de problemas antes de se dirigir ao adulto, sendo notório o seu esforço para ultrapassar as suas dificuldades.

Sendo inato o seu desejo e entusiasmo em aprender, torna-se uma criança que, autonomamente, inventa, vai buscar materiais, e desenvolve, com confiança, os desafios a que se propõe, demonstrando vontade em partilhá-los com os amigos e adultos da sala.

“Eu fiz o colar e depois desenhei-o numa folha. Primeiro este, depois este,... E eu não tinha o amarelo e fui ali buscar!” – M.E. (Nota de campo nº 11 – 23/10/2019)

DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

ÁREA DA FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL

- Convivência democrática e cidadania

A M.E contribui, diariamente, para a aprendizagem do grupo de diversas formas. Começa pelo início do dia em que, muitas vezes, escreve o seu nome no *quero contar, mostrar ou escrever* e partilha uma novidade ou conhecimento com o restante grupo, e desenvolve-se ao longo do dia através de conversas e do *tempo de comunicações*.

Fazendo questão de partilhar as suas produções e conhecimentos, faz os seus próprios registos por iniciativa própria e explica ao restante grupo o que descobriu, como realizou tal tarefa e através de que materiais.

Para além disto, é uma criança bastante participativa nos debates em grupo, dando a sua opinião, apresentando espírito crítico e contribuindo para a elaboração de várias tarefas e ideias a desenvolver, respeitando a vez dos seus colegas e permitindo a participação dos mesmos, compreendendo as regras de intervenção e vida em grupo como o esperar pela sua vez, colocar o dedo no ar para falar e respeitar o outro.

A M.E sempre demonstrou comportamentos de cooperação, interajuda e empatia pelo outro, ajudando os colegas a vestir o casaco quando necessário, demonstrando preocupação quando um colega se magoava e trabalhando em grupo em projetos e/ ou tarefas.

Compreende e respeita as regras dos jogos e não demonstra dificuldades na partilha de brinquedos ou outros objetos, sendo justa nas decisões que toma e sendo capaz de gerir momentos em que mais do que uma criança quer o mesmo objeto, propondo que cada uma brinque com um material diferente e que, ao fim de um tempo, troquem para que todas possam brincar.

DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

ÁREA DA EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO

- Domínio da Educação Física

A M.E revelou ser uma criança ativa e exploradora, tendo realizado todas atividades propostas neste âmbito com entusiasmo e envolvendo-se nos desafios fossem jogos, danças ou percursos e respeitando as regras.

Tanto nas aulas de expressão motora como em outros momentos, a M.E empenha-se nas tarefas demonstrando facilidade em algumas delas como saltar a pés juntos, seguir uma coreografia, trepar e contornar obstáculos e algumas fragilidades relacionadas com o equilíbrio, como andar em cima de uma superfície estreita, e em movimentos mais bruscos como o de uma cambalhota, demonstrando desconforto quando não sente o apoio do adulto.

No entanto, demonstra muitas vezes coragem e vontade em ultrapassar as suas dificuldades.



DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

ÁREA DA EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO

- Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita
 - Comunicação Oral

Este é um domínio que está em constante desenvolvimento. No entanto, a M.E apresenta várias conquistas a este nível.

No que se relaciona com a comunicação oral, demonstra uma grande capacidade e facilidade em expressar-se através de palavras, construindo frases longas para se exprimir e utilizando um discurso claro e explícito. Utiliza a linguagem como forma de expressar as suas ideias, opiniões, para resolver conflitos e para descrever o que a rodeia.

“M.E: Desenhei uma árvore, e isto aqui em baixo fui só eu a experimentar misturar as cores e a ver o que é que dava...”

Sofia: A sério? E o que é que descobriste?

M.E: Que dava outras cores (...) Misturei esta (amarelo) e esta (azul) e deu verde!” (Nota de campo nº17 – 07/11/2019)

DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

ÁREA DA EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO

- Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita
 - Funcionalidade da Linguagem Escrita e a sua utilização em contexto

“Gosto muito de palavras” – M.E.

A M.E demonstra, frequentemente, curiosidade e interesse pela escrita, pedindo às adultas que escrevam palavras para que as possa transcrever, demonstrando gosto pelas histórias, interesse pela área da biblioteca e pelos livros que lá se encontram, fazendo vários registos das suas produções e de assuntos do seu interesse,...

Foram várias as vezes que a M.E veio ao meu encontro para me pedir que lesse uma história, o que dizia na camisola dos colegas e muitas vezes envolvia-se em brincadeiras em que as crianças escreviam em blocos de notas ou outro tipo de material de escrita.

Os instrumentos de pilotagem são também bastante utilizados pela M.E que compreende muito bem as suas funções.

Desde o início da PPSII que a M.E já era capaz de escrever o seu nome, sendo que esta capacidade se foi aperfeiçoando ao longo do tempo.

É possível observar as diferenças ao nível do espaço ocupado, do número de letras utilizado, da utilização de letras maiúsculas e minúsculas e da reprodução das letras em espelho.

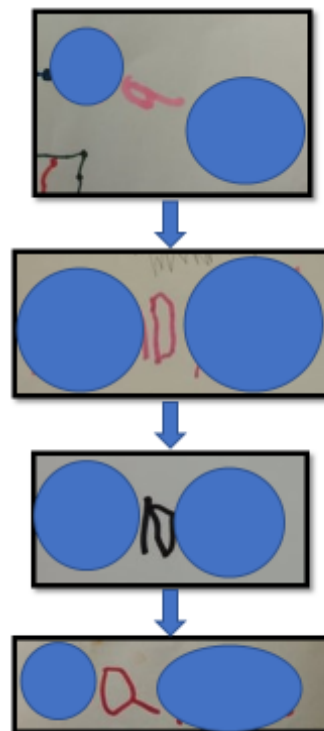
Para além de saber escrever o seu nome, a M.E reconhece letras do seu sobrenome e é capaz de escrever outras palavras por imitação.

Para além disto, demonstra também capacidades para efetuar a divisão silábica das palavras.

“A educadora está a escrever no portfólio da M.E o registo da história dos bombeiros.

Educadora: -Bom... (enquanto escreve)

M.E: -Bei... -Ros... (diz enquanto a educadora escreve)” (Nota de campo nº40 – 09/01/20)



DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

ÁREA DA EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO

- Domínio da Matemática

A M.E demonstrou várias vezes inventar e resolver problemas recorrendo a estratégias que se revelaram, muitas vezes, eficazes demonstrando, durante todo o período, um elevado interesse pela matemática.

No seu quotidiano foi possível também observar várias noções matemáticas no subdomínio dos Números e Operações, Organização e Tratamento de Dados, Geometria e Medida.

Ao nível dos **Números e Operações** a M.E já demonstrava um grande desenvolvimento quanto ao **sentido de número** compreendendo-o nas suas variadas dimensões e utilizando-o em circunstâncias distintas e quanto ao **sentido aritmético**, sendo capaz de realizar operações simples nas experiências de **contagem e comparando grandezas**.

“Sofia: Mas já estamos aqui tantos nos jogos de chão! Quantos meninos é que podem estar aqui?!”

M.E: Cinco!

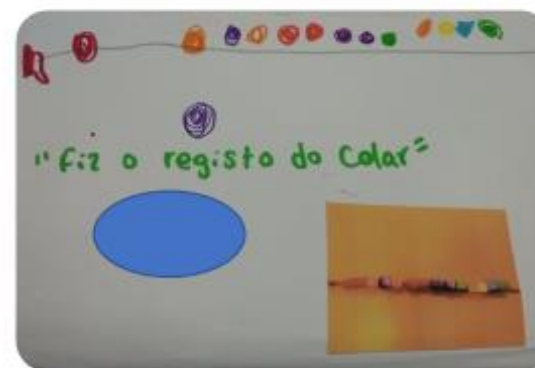
Sofia: E estamos cá quantos?

M.E: ... Sete! Então têm de sair dois!” (Nota de campo nº45 – 20/01/2020)

Quanto ao subdomínio da **Organização e Tratamento de Dados**, a M.E demonstrou ser capaz de **classificar, comparar, ordenar e seriar objetos** recorrendo a **formas de representação simples** para organizar os dados por iniciativa própria.

Foi possível observar várias vezes este tipo de situações em que, a partir de uma história, de uma construção, de um jogo, a M.E fazia o registo do que aprendeu, do que gostou, do que sentiu e, muitas das vezes, partilhava com o grupo no tempo de comunicações.

“A M.E está a fazer um colar de contas. Quando termina o colar, vai buscar uma folha e começa a fazer o registo do colar, desenhando-o.” (Nota de campo nº11 - 23/10/19)



O subdomínio da **Geometria** foi outro subdomínio da matemática em que a Maria demonstrou várias noções matemáticas tais como **noções espaciais e temporais**, apresentando **capacidades para a construção de padrões** e sendo capaz de **analisar e operar com formas geométricas**.

Neste sentido, a M.E é capaz de identificar posições relativas, relaciona o tempo com o espaço, reconhece formas geométricas bi- e tridimensionais referindo propriedades e identificando semelhanças e é ainda capaz de fazer uma visualização mental das figuras rodando-as e analisando, de forma algo lógica, as transformações resultantes, ainda que de forma falível como no seguinte exemplo.

"M.E: É um retângulo.

Sofia: Porquê?

M.E: Tem quatro lados, também [como o quadrado] só que parece uma cama. Está deitado." (Nota de campo n°47 – 22/01/2020)



Por fim, quanto ao subdomínio da **Medida** foi possível observar por parte da M.E **noções de medida** (comprimento, peso, volume, capacidade, altura...), em que se mostrou capaz de **comparar e ordenar de objetos** segundo essas mesmas noções e capaz de **utilizar uma unidade de medida**.

Demonstrou compreender que os objetos têm atributos mensuráveis que permitem compará-los e ordená-los; usando unidades de medida para responder a necessidades e questões do cotidiano; e compara a altura, largura, comprimento de construções que fez (torres, comboios, casas, etc.), indicando algumas características de medida “maior que”, “mais pequeno que”, “mais alto”, etc.

DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

ÁREA DO CONHECIMENTO DO MUNDO

- Introdução à Metodologia Científica

“Gosto muito de fazer projetos!” – M.E.

Desde o primeiro dia que a M.E demonstrou um grande gosto em aprender, colocando questões e demonstrando interesse e curiosidade sobre tudo o que a rodeia. Para além de questionar e fazer perguntas sobre vários assuntos, também demonstra interesse em partilhar as suas experiências com o grupo.

Como a própria afirma, o gosto em desenvolver e envolver-se projetos sempre foi muito notório. Envolve-se de forma apaixonante na pesquisa acerca de variadas temáticas, participa de forma ativa no planeamento e processo de descoberta e, quando questionada, formula hipóteses e tira conclusões com base nos fenómenos que observa.

Após todo o processo de pesquisa e desenvolvimento dos seus projetos, a M.E demonstra interesse e entusiasmo em partilhar e comunicar ao grupo o que descobriu, explicitando todo o processo, que materiais utilizou e o que aprendeu.

**- Sofia, podes-me ajudar? Queria fazer um espetáculo mas não sei o que é que é preciso...*

- Claro que ajudo... Então que espetáculo é que queres fazer?

- Um espetáculo de fantoches...

- Então, se queres fazer um espetáculo de fantoches, vais precisar do quê?...

- De fantoches!

- Boa... Então vá, que fantoches vais utilizar?

(...)

- Então podes-me ajudar a procurar um fantoche?

(...)

Andamos pelo recreio à procura de objetos. A M.E acabou por encontrar 3 objetos que se tornaram os seus fantoches.

- E agora, do que precisas mais?

- Não sei...

- Vais querer que alguém assista ao teu espetáculo?

- Sim, eu quero que tu vejas o meu espetáculo.

- Então onde é que eu vou ficar a ver?

- Aqui...

A M.E foi buscar uma cadeira para ela e outra para mim.

- E precisas de pôr os fantoches nalgum lado?

Depois, colocou uma caixa à sua frente, os fantoches em cima e disse: "Vai começar o espetáculo!"

DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

ÁREA DO CONHECIMENTO DO MUNDO

- Abordagem às ciências

No dia a dia vão surgindo propostas, questões e descobertas sobre os animais, o corpo humano e outras temáticas dentro da área das ciências. A M.E demonstra interesse nesta área frequentemente tendo participado, também, num projeto sobre os leões marinhos em que demonstrou entusiasmo e espírito de iniciativa em todo o processo.

Foi possível observar, por parte da M.E, respeito pelos seres vivos em que reconhece as suas características e também pelo próprio ambiente, adotando comportamentos adequados a este nível como, por exemplo, colocar o lixo nos caixotes.

Anexo H. Consentimentos

Consentimento informado para a elaboração do portfólio do desenvolvimento e aprendizagem da M.E

Estimados Pais da M.E,

Como é do vosso conhecimento sou a Sofia Catarina Lopes da Silva, aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação de Lisboa e encontro-me no presente ano letivo 2019/2020, a realizar a prática profissional supervisionada de 7 de outubro a 24 de janeiro na sala da S.. Durante este período, é-me solicitada a elaboração de um portfólio de uma das crianças que acompanho enquanto estagiária.

O portfólio corresponde a uma coleção sistemática e organizada de evidências, recolhidas através de fotografias, produções e observações dos comportamentos da criança e dos adultos envolvidos. Deste modo, o educador e os pais têm oportunidade de observar e apreciar a evolução do desenvolvimento e aprendizagem da criança, obtendo, assim, informações que permitam planear uma ação educativa de qualidade.

De acordo com os princípios éticos para a investigação, todas as informações recolhidas servem única e exclusivamente fins académicos, sendo salvaguardadas todas as questões de privacidade e confidencialidade, e, no final da sua elaboração, o portfólio de avaliação será devolvido aos pais.

Por ter escolhido a vossa filha para desenvolver este instrumento de trabalho, serve o presente documento, para solicitar a vossa autorização para a elaboração do mesmo.

Agradeço desde já a vossa atenção e disponibilidade.

O encarregado de educação:

Data:



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA



POLITÉCNICO
DE LISBOA

CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, Sofia Silva, aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa, encontro-me, no presente ano letivo 2019/2020, a frequentar o 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Nesse âmbito, estarei presente na sala da S. até ao final de janeiro.

Venho por este meio solicitar que me seja autorizado fotografar o seu educando em atividades realizadas no jardim de infância para que possam ser integradas no relatório final de estágio.

Garanto a ocultação de dados de identificação da criança e que não será exibido o seu rosto. É igualmente garantido que a presente autorização pode ser retirada, em qualquer altura, sem que isso cause qualquer prejuízo.

Peço, então, que assine o presente consentimento como forma de declarar a sua autorização.

Obrigada!

Anexo I. Projeto “O que é um veículo?”



**ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA**

RELATÓRIO DO PROJETO “O que é um veículo?”

Sofia Silva

(2018474)

Trabalho apresentado no âmbito da unidade curricular de Conhecimentos e Docência em

Educação de Infância,

2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar

Docentes: Tiago Almeida, Natália Vieira e Antónia Estrela

2019-2020

ÍNDICE

1. INTRODUÇÃO	333
2. CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO PEDAGÓGICA	335
3. FUNDAMENTAÇÃO DO TRABALHO DE PROJETO	335
4. APRESENTAÇÃO DO PROJETO – O QUE É UM VEÍCULO?	337
4.1. Fase I – Definição da problemática	337
4.2. Fase II – Planificação e desenvolvimento do trabalho	339
4.3. Fase III – Execução.....	340
4.4. Fase IV – Divulgação e avaliação	344
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	345
REFERÊNCIAS.....	Erro! Marcador não definido.

1. INTRODUÇÃO

O presente relatório escrito foi elaborado no âmbito da unidade curricular de Conhecimento e Docência em Educação de Infância e visa apresentar o projeto “**O que é um veículo?**” desenvolvido com quatro crianças de 3 anos numa sala de jardim de infância, abordando e explicitando as diversas fases do projeto definidas por Vasconcelos (2011), apresentando as produções das crianças, descrevendo a divulgação do projeto e avaliando todo o processo.

O projeto surgiu devido ao facto de uma criança ter partilhado com o restante grupo um livro que trouxe de casa sobre os bombeiros, que continha a palavra “veículo” e as crianças terem questionado sobre o que seria um veículo.

Com vista a dar resposta à curiosidade das crianças e ao seu interesse, desenvolvemos um projeto sobre os veículos em que demos resposta a 3 questões iniciais:

1. O que é um veículo?
2. Há veículos construtores?
3. Como são construídos os veículos?

A metodologia utilizada para desenvolver o projeto foi a **metodologia de trabalho de projeto** tendo em conta a metodologia do Movimento Escola Moderna. Por isso, foi através e com base na **voz e participação** das crianças que o projeto se desenvolveu.

Respeitando a identidade dos participantes da investigação, todos os intervenientes serão identificados através de iniciais e não serão reveladas as suas faces. Para além disto, importa referir que foram seguidos os procedimentos éticos da prática profissional, identificados pela Carta de Princípios para uma Ética Profissional da Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI, 2012), tais como:

Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance;
Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem;
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; Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na ação educativa; Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade; Conhecer e respeitar as tradições e costumes da comunidade onde a instituição está inserida. (pp. 1-2)

2. CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO PEDAGÓGICA

Ao analisar a caracterização do grupo (Anexo A), podemos observar que este é um grupo que, no geral, é bastante **ativo, curioso e participativo** o que faz com que seja necessário dar resposta a tamanha curiosidade, envolvimento e participação. Para além disto, o **modelo pedagógico** posto em prática na organização educativa assenta nestas mesmas características. Tendo tudo isto em consideração, fazia todo o sentido desenvolver um projeto que fosse ao encontro interesses e necessidades do grupo e à forma de trabalho da organização.

Para as crianças que já participam muito ativamente nas tarefas e momentos do dia a dia, permitiu-lhes expressar e expandir esta capacidade, e às que não participam tanto, ofereceu-lhes a oportunidade de o fazer e de evoluírem mais neste aspeto. “A participação constitui um meio de formação pessoal e social, de desenvolvimento cognitivo e da linguagem e permite, ainda, que o grupo beneficie da diversidade de capacidades e saberes de cada criança. (Silva, et al., p. 16)

Outra das características que podemos constatar é o facto de, por norma, as crianças formarem sempre os mesmos grupos de brincadeira. Esta foi outra característica sob a qual foi possível dar resposta, uma vez que realização deste projeto ofereceu a oportunidade de reunir crianças que, por norma, não brincam juntas o que possibilitou uma maior interação e a criação de elos de ligação mais fortes entre elas, num clima de cooperação.

O projeto permitiu também realizar uma atividade de contagem, o que foi benéfico para um pequeno grupo de crianças que ainda apresenta algumas dificuldades a este nível e permitiu que as crianças desenvolvessem a sua capacidade de concentração, uma vez que, duas delas, apresentam algumas dificuldades em manter a concentração por mais que poucos minutos.

3. FUNDAMENTAÇÃO DO TRABALHO DE PROJETO

A metodologia de trabalho de projeto (MTP) assenta na procura de respostas a determinadas perguntas e curiosidades das crianças acerca de um determinado tópico,

em que as mesmas são protagonistas da investigação, planificando e intervindo de forma a encontrarem respostas às suas questões e problemas (Katz & Chard, 2009; Ramos & Valente, 2011; Vasconcelos, 2011).

Segundo Vasconcelos (2011), a abertura para a investigação parte sempre do interesse da criança, sendo desencadeada por determinada situação e desenrolase tendo a criança como detentora de conhecimento, competente, criativa e com sede de aprender. Esta conceção da criança leva ao princípio de que a mesma deve participar em todas as fases do projeto sendo não só envolvida, mas agente de todo o processo.

São quatro as fases definidas pela mesma autora para esta metodologia. Na primeira, define-se a problemática que se pretende investigar; na segunda, planifica-se o trabalho a desenvolver; na terceira executa-se a planificação realizada (que é flexível); e na última fase o trabalho desenvolvido é avaliado e divulgado.

Para a realização do projeto dos veículos delineei seis objetivos na **ótica do educador**, sendo eles:

- Promover o desenvolvimento da concentração;
- Privilegiar o desenvolvimento do processo da MTP nas suas diferentes etapas: questionar, colocar hipóteses, prever como encontrar respostas, experimentar e recolher informação, organizar e analisar a informação para chegar a conclusões e comunicá-las;
- Envolver as crianças na aprendizagem de novos conhecimentos relativos ao tema do projeto;
- Promover o desenvolvimento discursivo;
- Fomentar a interação entre crianças;
- Atuar na zona de desenvolvimento proximal.

Na **ótica da criança** foram definidos sete objetivos:

- Adquirir competências investigativas;
- Desenvolver a capacidade de concentração;
- Participar em todas as fases do projeto;
- Identificar e explicar o que é um veículo;

- Nomear diferentes tipos de veículo;
- Enumerar as fases de construção dos veículos;
- Expressar-se oralmente de forma adequada à situação.

A investigação e pesquisa sobre os veículos foi realizada em livros, na internet através de *sites* e vídeos e ainda através do questionamento a uma das educadoras da organização.

Segundo a nossa pesquisa, e a definição de veículo é: qualquer mecanismo que transporte pessoas ou mercadorias. Descobrimos ainda que existem vários tipos de veículo: terrestres, marítimos e espaciais/aéreos; e que também existem veículos construtores (sendo esta uma das questões colocadas pelas crianças): escavadoras, niveladoras, empilhadoras e guias. Também aprendemos o processo de construção de veículo e o mesmo desenvolve-se em várias fases. Primeiro, desenha-se o veículo, depois é feito um molde, posteriormente são feitas as peças que são, de seguida, montadas e, por fim, o veículo é pintado.

4. APRESENTAÇÃO DO PROJETO – O QUE É UM VEÍCULO?

O projeto surgiu quando, uma das crianças (o S.L) trouxe de casa, para partilhar com o grupo, um livro sobre os bombeiros que continha a palavra “veículo”. Perante esta palavra, as crianças, desconhecendo o seu significado, quiseram saber o que seria um veículo.

Seguidamente, será explicado todo o processo pelo qual as crianças passaram no desenvolver do projeto e serão mencionadas e detalhadamente explicadas as suas quatro fases.

4.1. Fase I – Definição da problemática

Na primeira fase do projeto “formula-se o problema ou as questões a investigar, definem-se as dificuldades a resolver, o assunto a estudar. Partilham-se os saberes que já se possuem sobre o assunto; conversa-se em grande e pequeno grupo; as crianças

desenham, esquematizam, escrevem com o apoio do adulto.” (Vasconcelos, 2011, p.14).

Esta primeira fase iniciou-se, então, com o questionamento às crianças acerca do que achavam saber sobre os veículos. Perguntei a cada criança o que já pensavam saber e registei as suas respostas.

- Então digam-me lá o que é que vocês acham que são veículos... D., o que é que tu achas que são? (Sofia)

- Os veículos são para as pessoas andarem. (D.) - E tu V., o que achas que é um veículo?

- É um helicóptero, um trator... (V.)

- É um carro! (D.) - E tu, R.?

- É para as pessoas andarem para outro sítio que elas quiserem... (R.)

(...)

- Um veículo é um autocarro. (S.L)

- Um foguetão porque ele voa e os veículos voam. (M.D)

- Os veículos são . . . como os robots. (M.D)

Ao observar e escutar as respostas das crianças, percebi que as mesmas já tinham algumas ideias acerca do que é um veículo uma vez que não surgiram nenhuma resposta que fugissem muito a definição de veículo e que já eram capazes de nomear alguns veículos existentes.

Depois de ouvir as respostas acerca do que pensavam saber, questionei-as acerca do que gostariam de saber acerca dos veículos, pensando que teria de as incentivar a pensar acerca de coisas que não fossem responder apenas à pergunta inicial “O que é um veículo?” mas sim que expandissem as aprendizagens. Como é possível observar nas notas de campo abaixo mencionadas, não foi necessário estimular assim tanto esse pensamento, uma vez que surgiram várias perguntas acerca dos veículos para além das ideias de veículo que as crianças já tinham.

- O que é que nós queremos saber sobre os veículos? (Sofia)

(...)

- O que é que nós gostávamos de saber mais sobre os veículos que nós não sabemos?
- Queremos saber o que é. (R.)
- Boa, R.. Muito importante. É essa a nossa pergunta do projeto, por isso é importante sabermos isso.
- (...)
- M.D,(...) O que é que nós queremos saber sobre os veículos? (Sofia)
- Se há veículos construtores. (M.D)
- Ok, vou escrever aqui! E tu, D.? O que queres saber mais sobre os veículos? (Sofia)
- Quero saber sobre escavadoras. (D.)
- Está bem, então vou apontar aqui. E tu, S.? O que gostavas de saber?
- Quero saber se os veículos são um autocarro ou um foguetão. (S.L)
- Pois, afinal, serão autocarros ou foguetões? Temos de descobrir... E tu, V.?
- Como eles são construídos e os senhores que trabalham... com fatos de obras.” (V.)
- Boa, V.! Isso é muito interessante! Temos de ver como vamos descobrir isso... (Sofia)

Tendo em conta as respostas das crianças, foram elaboradas as três questões a que gostaríamos de dar resposta:

1. O que é um veículo?
2. Há veículos construtores?
3. Como são construídos os veículos?

4.2. Fase II – Planificação e desenvolvimento do trabalho

Esta é a fase do projeto em que se se define “o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer; dividem-se tarefas: quem faz o quê? organizam-se os dias, as semanas; inventariam-se recursos: quem pode ajudar?” (Vasconcelos, 2011, p.15)

A segunda fase do projeto no que diz respeito à planificação foi uma fase que não ocorreu de forma rígida, tendo-se estendido ao longo de todo o projeto. Isto porque, devido também à idade das crianças, uma planificação a longo prazo pode revelar-se um tanto quanto complexa. Neste sentido, procurei ir planeando, pouco a pouco, as

tarefas a realizar e, sempre que definíamos, em conjunto, o que iríamos fazer de seguida, questionava as crianças acerca das tarefas/ responsabilidades que gostariam que ficassem a seu cargo.

A planificação começou quando questionei as crianças acerca de como poderíamos descobrir e dar resposta às nossas perguntas sobre os veículos e, mais uma vez, fiquei impressionada com as suas respostas, uma vez que foram bastante variadas e que poderiam surgir, a partir delas, várias formas de procurar e encontrar respostas.

- *E como é que podemos ir descobrir acerca dos veículos? (Sofia)*
- *Ali, naquela porta... Lá dentro... (R.)*
- *Que porta é aquela? (Sofia)*
- *Aquela porta... Podemos ir ver lá dentro. (R.)*
- *Mas o que é que é lá dentro? O que é que tem lá dentro que nos vais ensinar sobre os veículos? (Sofia)*
- *Podemos ver os livros... (R.)*
- *Ah! Isso mesmo! Boa ideia! E tu, V.? Tens alguma ideia de como podemos descobrir mais coisas acerca dos veículos? (Sofia)*
- *Vamos à biblioteca pequena... (V.)*
- *Ok, também pode ser. A biblioteca aqui da sala. Boa. E tu, D.? (Sofia)*
- *Podemos ir a um parque dos veículos. (D.)*
- *Olha, pois podemos! Boa ideia...*
- *S.L, diz-me lá onde podemos descobrir mais sobre os veículos... (Sofia)*
- *Nos jogos de chão! (S.L)*
- *Boa! Podemos ir aos jogos de chão ver se temos veículos e os veículos que temos! É isso? Excelente... (Sofia)*
- *E podemos perguntar a alguém sobre este tema? (Sofia)*
- *Podemos perguntar à C! [Educadora de outra sala] (R.)*

4.3. Fase III – Execução

Segundo Vasconcelos (2011), as crianças partem para o processo de pesquisa “através de experiências diretas, preparando aquilo que desejam saber; organizam, seleccionam e registam a informação: desenham, tiram fotografias, criam textos, fazem construções.” (p.16)

Esta terceira fase do projeto começou, uma vez mais, com base nas respostas das crianças. Começamos por ir à biblioteca procurar livros e encontramos um. Depois de o vermos e lermos, perguntei às crianças o que tínhamos descoberto no livro e registei novamente as respostas.

Depois de vermos o livro que encontrámos na biblioteca, descobrimos...

- *Carros, carros de corrida, carros de bombeiros... (R.)*
- *Foguetão... (V.)*
- *Comboio. (M.D)*
- *Tratores. (D.)*
- *Barco! (R.)*

Uma das crianças também referiu que gostava de questionar a educadora C. acerca do assunto e fizemo-lo na biblioteca, uma vez que nos cruzamos lá com ela quando fomos procurar livros.

- *O que é que nós queríamos perguntar à C.?*
- *O que é um veículo... (R.)*
- *Eu acho que é alguma coisa que dá para andar... Por exemplo, onde é que podes andar? (Educadora C.)*
- *No autocarro, no comboio, no avião... (R.)*
- *Isso mesmo... E eu conheço um menino que vem para a escola de bicicleta... Será que a bicicleta também é um veículo?*

O projeto “O que é um veículo” também proporcionou aos seus participantes um momento matemático proposto por um deles em que estivemos a fazer a contagem dos

veículos presentes na área dos jogos de chão e os tipos de veículo que havia. Com a ajuda do livro que vimos na semana passada, estivemos a ver se tínhamos, na sala, os veículos que lá aparecem e descobrimos outros que não aparecem no livro e que existem na área dos jogos de chão.

“- O primeiro o que é que é? Olhem lá... (Sofia)

- Trator! (M.D)

- Então e temos tratores? (Sofia)

- Sim!! (em coro)

Contamos os tratores e os restantes veículos que aparecem no livro.

(...)

- Foguetões... Temos algum foguetão? (Sofia) - Não!

- Então o que é que eu escrevo? (Sofia)

- Que não! (S.L)

- Então, mas se não há nenhum foguetão meto aqui que temos quantos? Qual é o número que ponho? (Sofia)

- Nenhum foguetão! (M.D)

- Zero foguetões! (R.)

- Boa, R.! É mesmo isso! Muito bem! Quando não temos nenhum, temos zero. Zero é o número que corresponde a nenhum.” (Nota de campo nº30 - registo diário nº2)

Mas, para identificarmos os veículos que não estavam no livro e podermos afirmar que são veículos, fomos procurar no computador da sala a definição de veículo.

Depois de ler definições de veículo que encontrámos no computador e informações acerca dos mesmos, questiono as crianças acerca do que descobrimos.

- Então o que é que descobrimos no computador que é um veículo? (Sofia)

- Transporta pessoas e os queijos! (D.)

- Boa! É verdade! - digo, dando uma pequena risada. - queijos e outras mercadorias... madeira, por exemplo... E mais?

- Existem veículos diferentes! (S.L)

- Pois existem! Como por exemplo, quais? (Sofia)

- Uns que andam na terra... (S.L)

- E na água... No rio. (R.)

- O helicóptero anda no céu! (D.)

Para além disso, também encontrámos, na oficina da escrita, uns cartões com imagens (algumas de veículos e outras de animais e objetos).

Primeiro vemos todos os cartões existentes na área da escrita e separamos veículo de não veículo. Vou perguntando às crianças se cada imagem é um veículo e porquê.

- Transporta pessoas ou mercadorias?

- Sim!

- Então é um veículo?

- Sim!

(...)

- Este transporta pessoas? (Sofia) - Sim! Uma!

- Então é um veículo?

- Sim!

Que veículos é que encontramos mais para além dos do livro e dos que temos nos jogos de chão? (Sofia)

- Carroça. (R.)

- Metro (D.)

- Bicicleta. (S.L)

- Autocarro. (R.)

As tarefas que ficaram permanentemente à responsabilidade das crianças na fase da execução foram as de ilustrar tudo o que foi necessário à apresentação do projeto e colar todas as ilustrações, imagens, ou texto que fossem necessárias.

A parte escrita foi maioritariamente elaborada por mim, embora tenha oferecido a oportunidade às crianças de escreverem algumas palavras e uma delas ter mostrado interesse em fazê-lo e tê-lo, efetivamente, feito. No entanto, procurei incluir o mais possível as vozes das crianças e reproduzi-las para o suporte escrito.

4.4. Fase IV – Divulgação e avaliação

A quarta fase é a fase da socialização do saber, tornando-o útil aos outros.... Expõe-se uma sistematização visual do trabalho nos átrios de entrada e nos corredores, elaboram-se álbuns, portefólios, divulga-se. . . Depois (e ao longo de todo o processo), avalia-se o trabalho, a intervenção dos vários elementos do grupo, o grau de entreatajuda, a qualidade da pesquisa e das tarefas realizadas, a informação recolhida, as competências adquiridas.” (Vasconcelos, 2011, p.17)

Esta fase ainda não foi terminada uma vez que as crianças ainda não divulgaram o projeto e ainda não se decidiu quem fica responsável por que parte da apresentação. No entanto, planeio conversar com as quatro crianças responsáveis pelo projeto e questioná-las acerca deste assunto.

A minha avaliação do projeto tem vindo a ser realizada durante todo o seu desenvolvimento e tem sido possível observar a motivação das crianças na sua realização. As crianças já sabem explicar o que é um veículo, nomear os vários tipos de veículo existentes e enumerar as fases de construção de um veículo. Acredito que o facto de o suporte visual ter sido muito rico, através de imagens, ilustrações das crianças e vídeos fez com que as crianças interiorizassem e adquirissem mais facilmente as aprendizagens relacionadas com o tema.

Considero que este foi um projeto significativo para as crianças uma vez que partiu do seu interesse e que, por isso, promoveu aprendizagens acerca do mesmo. Tive a oportunidade de ouvir uma conversa da educadora com um dos membros

participantes em que a educadora o questionou acerca do que gostou mais de fazer na sala, se algum projeto ou atividade específica e a resposta foi: “Estou no projeto dos veículos com os meus amigos e estou muito feliz.” (M.D).

Também para mim este projeto se revelou significativo na medida em que nunca tinha trabalhado com a metodologia de trabalho de projeto num contexto MEM o que me fez refletir e evoluir neste aspeto. O facto de ter trocado muitas ideias e ter questionado a equipa educativa durante as várias fases do projeto também me proporcionou várias aprendizagens e fez com que refletisse acerca delas. Para além disto, também pude aprender acerca do tema dos veículos e envolver-me de forma mais próxima com as crianças do projeto.

Relativamente às intencionalidades e objetivos definidos para o projeto, todos eles foram atingidos exceto os relativos à comunicação e capacidade discursiva uma vez que ainda não pude observar e tirar conclusões relativamente aos mesmos.

Apesar de a divulgação ainda não se ter concretizado, planeio questionar primeiramente às crianças a quem pretendem divulgar o projeto e proceder à atribuição de tarefas e decidir quem comunica o quê/ que parte. A minha ideia seria ensaiar uma vez antes de apresentar e comunicar primeiro ao restante grupo da sala para que possam treinar em frente a um público e de dar a conhecer aos colegas mais próximos o trabalho que desenvolveram, uma vez que é possível que se sintam mais à vontade em frente a este público. Aquando esta comunicação, pretendo que seja feita, por parte do grupo, uma avaliação do projeto.

Outra das minhas intenções é questionar as crianças responsáveis pelo projeto, depois da divulgação, como se sentiram ao desenvolvê-lo e ao divulgá-lo, o que gostaram mais e menos e o que aprenderam.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Numa dinâmica lúdica, a metodologia de trabalho de projeto torna-se um meio privilegiado para promover aprendizagens que vão ao encontro das necessidades e interesses das crianças conciliando as suas curiosidades com as intencionalidades do educador. Fazer descobertas e encontrar respostas a questões e problemas, colaborar, cooperar e trabalhar em equipa, fomentar o gosto por aprender, e, adquirir assim,

aprendizagens mais significativas, fazem parte dos benefícios que pude retirar do trabalho a partir desta metodologia.

A concepção de que a criança é um ser com potencialidades, conhecimentos, e capacidade participativa enquanto agente do seu processo educativo é o princípio base para evoluir com elas e para que daí adquiram aprendizagens significativas e para a vida.

Estes aspetos exigem um educador desperto que esteja atento às crianças, com uma mente aberta, uma postura de mediador e que reflita constantemente sobre a sua prática por forma a melhorar a qualidade educativa das suas respostas aos interesses e necessidades das crianças.

Partir das vivências das crianças, valorizando-as e escutando-as, garantindo a sua participação faz parte dos seus direitos e torna-se imprescindível para uma aprendizagem ativa por parte das mesmas.

O desenvolver de um projeto com este grupo de crianças fez-me refletir acerca da prática pedagógica que projeto para o meu futuro enquanto educadora, uma vez que me fez valorizar alguns aspetos como a valorização do conhecimento das crianças, a sua participação ativa e observar os resultados tão positivos deste processo e as aprendizagens que o projeto, através desta metodologia, proporcionou às crianças.

As competências investigativas que defini como um objetivo para o projeto foi notável no grupo de crianças que, ao serem questionadas acerca de como encontrar respostas ofereceram um leque de hipóteses bastante alargado e que procuraram, ativamente, resolver problemas, levantar questões, colocar hipóteses e dar resposta às suas questões. Também foi possível, ao longo do tempo, observar o tempo de concentração indo sendo alargado, tendo em conta que, nos últimos dias, as crianças já ficaram concentradas nas suas tarefas durante mais tempo sem estar constantemente a desviar a atenção para, por exemplo, as brincadeiras dos colegas da sala.

Outro dos objetivos que delineei dizia respeito à participação ativa das crianças em todas as fases e tarefas do projeto o que, com a elaboração deste relatório, ficou registado que, claramente, foi atingido.

Também os objetivos e questões relativas ao tema/ tópico dos veículos foram atingidos, sendo que as crianças são capazes de explicar o que é um veículo, nomear

os tipos de veículos existentes e dar exemplos e enumerar as diversas fases de construção dos mesmos.



Projeto

"O que é um veículo?"

Metodologia de Trabalho de Projeto
Grupo de 3 anos

Conhecimentos e Docência em Educação de Infância
MEPE-C
Sofia Silva, 2018474
2019/2020



OBJETIVOS

Educador

- Promover o desenvolvimento da concentração;
- Privilegiar o desenvolvimento do processo da MTP nas suas diferentes etapas;
- Envolver as crianças na aprendizagem de novos conhecimentos relativos ao tema do projeto;
- Promover o desenvolvimento discursivo;
- Fomentar a interação entre crianças;
- Atuar na zona de desenvolvimento proximal.

Criança

- Adquirir competências investigativas;
- Desenvolver a capacidade de concentração;
- Participar em todas as fases do projeto;
- Identificar e explicar o que é um veículo;
- Nomear diferentes tipos de veículo;
- Enumerar as fases de construção dos veículos;
- Expressar-se oralmente de forma adequada à situação.

Fase I - Definição da problemática

1. O que é um veículo?
2. Há veículos construtores?
3. Como são construídos os veículos?

... a palavra "veículo" e quisemos saber o que era.

O que pensamos saber?

- "São para as pessoas andarem"

- "É um helicóptero, um trator..."

- "É para as pessoas andarem para outro sítio que elas quiserem."

"É um autocarro."

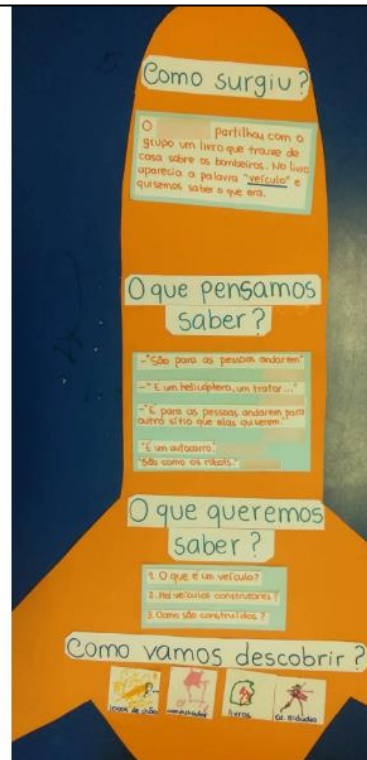
"São como os robots."

O que queremos



Fase II - Planificação e desenvolvimento do trabalho

- Podemos ver os livros... (R.)
- Nos jogos de chão! (S.L)
- Podemos perguntar à C! [Educadora de outra sala] (R.)



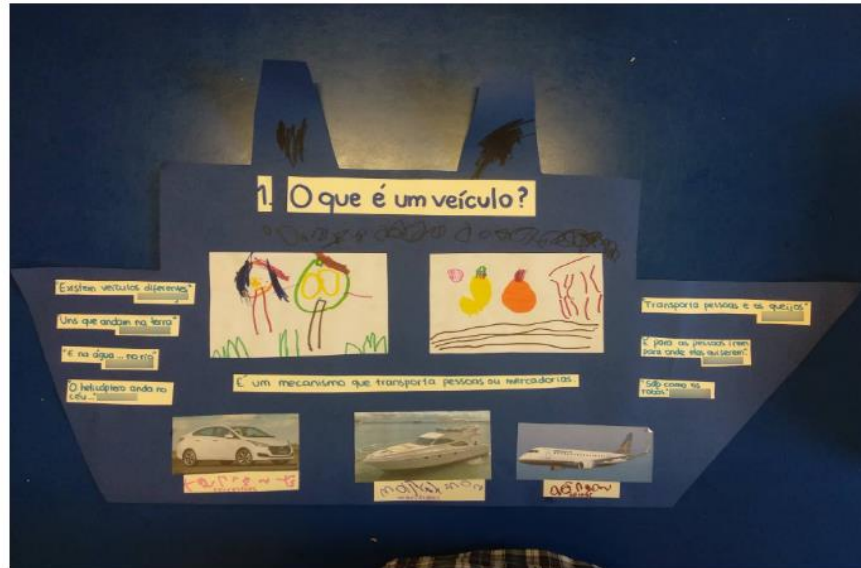
Fase III - Execução

- Livros (leitura e conclusões);
- Computador (leitura e definição);
- Jogos de chão (contagem e classificação)
- Oficina da escrita (imagens, associação, descoberta de novos veículos);
- Construção do suporte para divulgação.





Fase IV - Avaliação e Divulgação



Fase IV - Avaliação e Divulgação





Avaliação

"Eu gostei de aprender sobre o barco que anda no mar e que os construtores põem no mar com uma grua." (S.)

"Estou no projeto dos veículos com os meus amigos e estou muito feliz." (M.D)

"Eu gostei muito dos vossos cartazes em formato dos vários tipos de veículo." (Educadora)

"Eu gostei muito do vosso projeto dos veículos. Vocês fizeram muito bem." (A.)

"Transporta pessoas e mercadorias e há na terra, no mar e no céu." (D.)



Considerações Finais

- Crescimento pessoal e profissional;
- Metodologia de trabalho de projeto;
- Criança participativa;
- Objetivos concretizados (competências investigativas, concentração, participação, conhecimentos relativos ao tema,...);.