

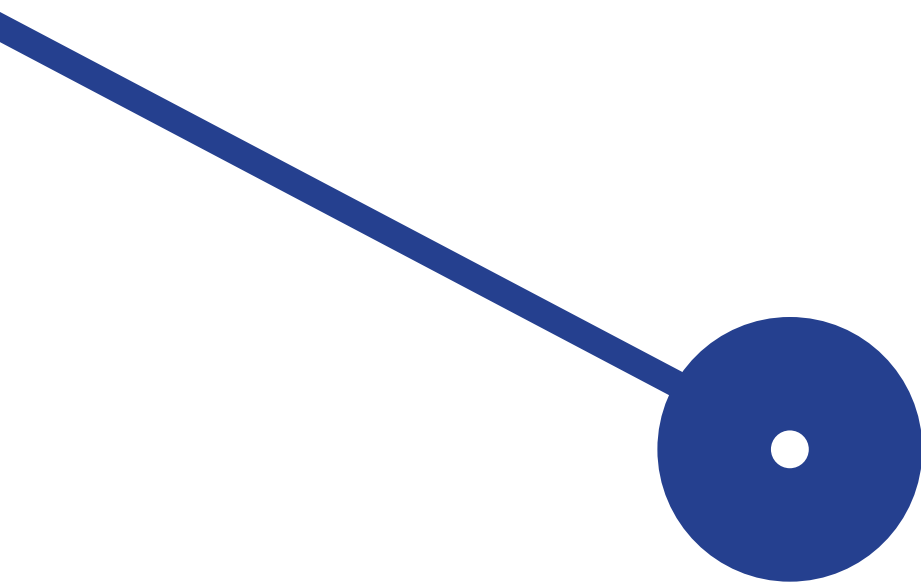
M

MESTRADO
Educação Pré-Escolar

Relatório de estágio

Joana Maria de Ponte Brazão

05/2024



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Joana Maria de Ponte Brazão

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Orientação: Doutora Cláudia Maia

Coorientação: Mestre Susana Celeste Seabra Monteiro Esteves

Porto, maio de 2024

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Joana Maria de Ponte Brazão

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Orientação: Doutora Cláudia Maia

Coorientação: Mestre Susana Celeste Seabra Monteiro Esteves

Porto, maio de 2024

AGRADECIMENTOS

Ao longo deste percurso de crescimento pessoal e profissional, repleto de experiências positivas e de alguns contratemplos que levarei para sempre no meu coração, deixo aqui o meu sincero agradecimento a todos aqueles que me acompanharam e que sem dúvida fizeram a diferença nesta jornada, permitindo que eu realizasse um dos meus maiores sonhos, ser educadora de infância.

Aos meus pais, a mais sincera gratidão por tudo o que fizeram por mim, pelo apoio incondicional, pela força que me deram para estudar longe de casa e por acreditarem sempre em mim e nas minhas capacidades. E, acima de tudo, por me ensinarem a nunca desistir e a lutar sempre pelos meus sonhos independentemente dos obstáculos.

À minha avó por todo o apoio e amor que me dá, por me ensinar a ser melhor todos os dias e por estar sempre lá quando preciso.

Ao Sr. Zé e à D. Anabela pela sensação casa, por me acolherem e me tratarem como se fosse vossa filha e por toda a ajuda que me deram ao longos destes cinco anos.

À Luísa, à Marisa e à Mafalda por terem sido as minhas âncoras desde a licenciatura, pela amizade que construímos e que espero levar para a vida. Sem vocês não teria sido possível.

A todas as crianças com quem tive oportunidade de trabalhar e que me mostraram o quão gracioso e gratificante é trabalhar e conviver com vocês e por me motivarem a querer ser melhor profissional e pessoa todos os dias.

Um grande obrigada D. por teres aparecido no meu caminho e teres-me dado o privilégio de fazer parte do teu dia a dia e me inspirares diariamente. Graças a ti, o meu percurso académico foi sem dúvida mais feliz e enriquecedor. Permanecerás para sempre no meu coração. Sê feliz e a maior sorte e amor deste mundo.

Às educadoras cooperantes pela partilha de saberes e valores, por abrirem as portas das suas salas para que eu pudesse crescer e vivenciar inúmeras experiências inesquecíveis e me demonstrarem o poder e importância do trabalho e da reflexão em equipa.

Por fim, mas não menos importante, à professora Susana e Cláudia por toda a orientação e todo o conhecimento partilhado. E um especial obrigada à professora Sara por tudo o que nos ensinou, contribuindo como ninguém para a aquisição de competências que se revelaram indispensáveis ao meu futuro profissional e por nos inspirar/motivar a fazer a diferença nos contextos.

RESUMO ANALÍTICO

O presente relatório pretende relatar o processo de formação realizado pela mestranda no âmbito da Prática Educativa Supervisionada, nas valências de Creche e de Educação Pré-Escolar. Desta forma, este documento visa abordar as competências e aprendizagens adquiridas durante os estágios profissionalizantes em ambos os contextos, em concreto na área da matemática, mobilizando referenciais legais, teóricos e pedagógicos que se revelaram cruciais ao enriquecimento da sua prática educativa, proporcionando uma postura autocrítica face ao seu desempenho. Além disso, todas as propostas desenvolvidas com as crianças de creche e educação pré-escolar, foram antecedidas pelos processos de observação, planificação e avaliação/reflexão, de forma a respeitar os seus interesses e necessidades e a dar resposta a todos os elementos do grupo, independentemente das suas particularidades. Assim, as experiências educativas desenvolvidas sustentaram-se nos princípios e características da metodologia de investigação-ação que favoreceram uma atitude crítica e reflexiva por parte da formanda, que através da reflexão sobre, na e para a ação (Alarcão, 1996; Amaral et al., 1996) permitiu a transformação das suas práticas e o desenvolvimento de competências pessoais, profissionais e sociais. É, também, evidenciada a perspetiva da criança como sujeito e agente do seu processo educativo, no qual o papel do adulto e o meio envolvente assumem um grande destaque na promoção de atividades significativas para as crianças, visando o seu desenvolvimento holístico.

Palavras-chave: Creche; Educação Pré-Escolar; Aprendizagens profissionais; Área da Matemática.

ABSTRACT

This report aims to describe the training process carried out by the master's student as part of the Supervised Educational Practice in the Nursery and Pre-School settings. In this way, this document aims to address the skills and learning acquired during the professional internships in both contexts, specifically in the area of mathematics, mobilizing legal, theoretical and pedagogical references that proved crucial to the enrichment of her educational practice, providing a self-critical stance towards her performance. In addition, all the proposals developed with the nursery and pre-school children were preceded by the processes of observation, planning and evaluation/reflection, in order to respect their interests and needs and respond to all members of the group, regardless of their particularities. Thus, the educational experiences developed were based on the principles and characteristics of the action-research methodology, which fostered a critical and reflective attitude on the part of the master's student, who through reflection on, in and for action (Alarcão, 1996; Amaral et al., 1996) enabled the transformation of her practices and the development of personal, professional and social skills. It also highlights the child's perspective as the subject and agent of their educational process, in which the role of the adult and the surrounding environment play a major role in promoting meaningful activities for children, with a view to their holistic development.

Keywords: Nursery; Preschool Education; Professional learning; Mathematics.

LISTA DE SIGLAS

DL – Decreto-Lei

EI – Educação de Infância

EPE – Educação Pré-Escolar

ESE – Escola Superior de Educação

GAAPP – Gabinete de Acompanhamento e Aconselhamento Psicológico e Pedagógico

IA – Investigação-Ação

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OPC – Orientações Pedagógicas para Creche

PCS – Projeto Curricular de Sala

PE – Projeto Educativo

PES – Prática Educativa Supervisionada

RE – Relatório de Estágio

ZDP – Zona de Desenvolvimento Próximo

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – Registos Fotográficos

A1 – M. a ajudar N. a tirar os fios do seu pé.

A2 – J. a colocar uma mola de madeira em torno da forma de metal.

A3 – J. a enrolar o fio numa pedra.

A4 – Figuras geométricas em ponto grande.

A5 – Figuras geométricas que correspondem ao conceito geométrico dos polígonos analisados em grande grupo – retângulo, triângulo e quadrado.

LISTA DE ANEXOS

Anexo A – Planificações Semanais

A1 – Planificações Semanais em Contexto de Creche

- A1.1 – Planificação Semanal de 17 de abril a 21 de abril 2023
- A1.2 – Planificação Semanal de 24 de abril a 28 de abril 2023
- A1.3 – Planificação Semanal de 01 de maio a 05 de maio 2023
- A1.4 – Planificação Semanal de 08 de maio a 12 de maio 2023
- A1.5 – Planificação Semanal de 15 de maio a 19 de maio 2023
- A1.6 – Planificação Semanal de 22 de maio a 26 de maio 2023
- A1.7 – Planificação Semanal de 29 de maio a 02 de junho 2023

A2 – Planificações Semanais em Contexto de Educação Pré-Escolar

- A2.1 – Planificação Semanal de 30 de outubro a 03 de novembro 2023
- A2.2 – Planificação Semanal de 06 de novembro a 10 de novembro 2023
- A2.3 – Planificação Semanal de 13 de novembro a 17 de novembro 2023
- A2.4 – Planificação Semanal de 20 de novembro a 24 de novembro 2023
- A2.5 – Planificação Semanal de 27 de novembro a 01 de dezembro 2023
- A2.6 – Planificação Semanal de 04 de dezembro a 08 de dezembro 2023
- A2.7 – Planificação Semanal de 11 de dezembro a 15 de dezembro 2023
- A2.8 – Planificação Semanal de 01 de janeiro a 05 de janeiro 2024
- A2.9 – Planificação Semanal de 08 de janeiro a 12 de janeiro 2024
- A2.10 – Planificação Semanal de 15 de janeiro a 19 de janeiro 2024

Anexo B – Avaliação sobre os processos de aprendizagem profissional na Prática Educativa Supervisionada

- B1 – Grelha de Avaliação em Contexto de Creche
- B2 – Grelha de Avaliação em Contexto de Educação Pré-Escolar

ÍNDICE

| | |
|--|-----|
| 1. Enquadramento Teórico e Legal | 3 |
| 1.1. A Educação de Infância | 3 |
| 1.2. Domínio da Matemática..... | 5 |
| 1.2.1. Números e Operações..... | 9 |
| 1.2.2. Geometria e Medida | 14 |
| 1.2.3. Organização e Tratamento de Dados..... | 17 |
| 1.3. A Matemática nos Modelos Pedagógicos | 20 |
| 1.3.1. O Brincar Heurístico de Elinor Goldschmied | 20 |
| 1.3.2. Experiências-Chave de Highscope | 22 |
| 1.4. O Papel do Educador | 27 |
| 2. Caraterização Dos Contextos de Estágio e da Metodologia de Investigação | 30 |
| 2.1. Caraterização do Contexto de Creche | 30 |
| 2.2. Caraterização do Contexto de EPE | 38 |
| 2.3. Metodologia de Investigação-Ação | 44 |
| 3. Descrição e Análise das Ações Desenvolvidas e dos Resultados Obtidos | 52 |
| 3.1. Ações Desenvolvidas em Creche | 52 |
| O Brincar Heurístico | 54 |
| 3.2. Ações Desenvolvidas Em EPE | 67 |
| 3.2.1. Quadro De Presenças e Marcação do Dia do Mês | 70 |
| 3.2.2. Caraterísticas das Formas Geométricas | 80 |
| Reflexão Final | 86 |
| Bibliografia/Referências Bibliográficas..... | 92 |
| Apêndices | 99 |
| Anexos..... | 101 |

INTRODUÇÃO

O presente documento surge no âmbito da unidade curricular Prática Educativa Supervisionada (PES), do Mestrado em Educação Pré-Escolar realizado na Escola Superior de Educação. Este pretende espelhar a formação da mestranda, através da descrição, da análise e da reflexão de experiências educativas, destacando as relacionadas com o domínio da matemática, ao longo dos estágios curriculares perfazendo a apresentação deste Relatório de Estágio (RE), de acordo com o legislado no Decreto-Lei (DL) n.º 79/2014. Este DL aprova, no final do ciclo de estudos ao grau de mestre, “o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar” (Decreto-Lei n.º 79/2014, 2014, p. 2819).

A concretização da PES nas valências de Creche e Educação Pré-Escolar (EPE) vai ao encontro do Decreto-Lei n.º 241/2001, que visa orientar a organização da formação do educador de infância, o qual se encontra habilitado para desempenhar funções educativas em contextos de Educação de Infância (EI) dos 0 aos 6 anos de idade. Desta forma, com base nos conhecimentos necessários à docência desta faixa etária, a formanda baseou-se continuamente nos processos de observação, planificação e avaliação/reflexão não só para planificar e orientar as diferentes experiências educativas, como também para dar resposta às distintas necessidades e interesses sentidos pelos grupos de crianças, contribuindo para o seu desenvolvimento holístico e integral. Além disso, ao longo da sua ação, a educadora estagiária procurou relacionar-se com as crianças disponibilizando-lhes o apoio e a segurança afetiva necessárias ao crescimento da sua autonomia e da sua plena inclusão na sociedade (Decreto-Lei n.º 79/2014, 2014; Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001; Decreto-Lei n.º 240/2001, 2001). Consequentemente, foram mobilizados variados referentes teóricos e pedagógicos que permitiu que a mestranda construísse e reconstruísse conhecimentos e saberes ao longo da sua trajetória formativa, quer na Licenciatura de Educação Básica, quer no presente Mestrado em Educação Pré-Escolar, que contribuíram significativamente para a sua aprendizagem profissional e pessoal.

O presente RE encontra-se organizado em três capítulos principais: o enquadramento teórico e legal, a caracterização dos contextos de estágio e da metodologia de investigação e a descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos. O primeiro capítulo aborda os referentes teóricos e legais que apoiaram e orientaram a ação pedagógica da formanda, em especial no âmbito da matemática, assim como a presença desta ciência nos modelos pedagógicos de Elinor Goldschmied e HighScope. O segundo capítulo abarca as caracterizações das instituições, dos grupos e das salas de atividades das valências de creche e EPE e, ainda, a caracterização da metodologia de investigação-ação (IA) que assumiu um papel fulcral durante toda a prática educativa. No terceiro e último capítulo, a educadora estagiária descreve, analisa e reflete acerca das experiências educativas desenvolvidas nas duas valências, relacionadas com o domínio da matemática.

Por fim, o RE termina com uma reflexão final acerca de todo o processo de formação ao longo das PES, na qual a mestranda irá abordar as potencialidades e constrangimentos/limitações sentidas ao longo do seu percurso, tendo sempre como principal objetivo a melhoria da qualidade das suas práticas pedagógicas.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

O presente capítulo encontra-se dividido em quatro subcapítulos, sendo que no primeiro subcapítulo, a formanda abordará brevemente o enquadramento teórico e legal da EI em Portugal. Na segunda parte serão explanados os referentes teóricos relativamente ao domínio da matemática, tema central deste RE e, no terceiro subcapítulo, a presença desta ciência nas abordagens pedagógicas de Elinor Goldschmied e HighScope. Por último, o quarto subcapítulo irá explicar a relevância que a Escala do Empenhamento do Adulto assume na construção do perfil de um/a educador/a de infância.

1.1. A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

A Educação Pré-Escolar constitui a primeira fase da educação básica no processo de educação que perdura ao longo da vida, destinando-se a crianças com idades compreendidas entre os três anos e a entrada na escolaridade obrigatória. Este nível de educação deve ser visto como um suplemento à ação educativa da família, na qual se pressupõe um contacto direto e de parceria, de forma a favorecer a integração da criança, contribuindo para o seu desenvolvimento equilibrado com o propósito principal de inserir a mesma na sociedade como um ser livre, solidário e autónomo (Lei n.º 5/97, 1997). Apesar da Lei de Bases do Sistema Educativo não abranger a educação em creche, dos zero aos três anos, esta, segundo a Recomendação do Conselho Nacional de Educação, é um direito das crianças (Silva et al., 2016). Assim, os profissionais desta valência têm ao seu dispor a Portaria 262/2011 (2011), de 31 de agosto, da autoria do Ministério da Solidariedade e da Segurança Social, no qual as creches constituem um equipamento de natureza socioeducativa, assumindo “um papel determinante para a efetiva conciliação entre a vida familiar e profissional das famílias” (Portaria 262/2011, 2011, p. 4338). Recentemente, a Direção-Geral da Educação e o Instituto de Segurança Social produziram as Orientações Pedagógicas para Creche (OPC) que “assume uma visão integrada da educação que começa no berço e se mantém ao longo da vida” (Marques et al., 2024, p. 6). Este documento explica os fundamentos e princípios presentes

nas OCEPE, comuns à pedagogia de infância, e uma contextualização e reflexão atenta destes no âmbito da ação pedagógica em creche, na qual destacam a afirmação da imagem de bebé e criança como um ser competente e participante, o papel central das relações e interações, a relação de parceria com as famílias e a comunidade, e a importância da abordagem holística e integrada nos primeiros anos de vida (Marques et al., 2024). Desta forma, as OPC visam orientar e apoiar a construção da ação educativa em creche, evidenciando a responsabilidade que o/a educador/a de infância assume na garantia do direito à educação de qualidade, na qual todos os bebés e crianças beneficiam de processos e experiências educativos que potenciam o seu desenvolvimento e aprendizagens, o seu bem-estar e a sua participação no meio envolvente. E na qual o/a educador/a de infância reflete constantemente sobre a sua prática pedagógica, desenvolvendo “ciclos interativos de observação, escuta, registo documentação; de planificação, ação e avaliação; de comunicação e articulação” (Marques et al., 2024, p. 33) com o intuito de criar situações estimulantes e equitativas para todas as crianças, para que estas desenvolvam todo o seu potencial nas diferentes Áreas de Experiência e Aprendizagem – Bem-estar e Saúde; Identidade Pessoal, Social e Cultural; e Comunicação, Linguagens e Práticas Culturais (Marques et al., 2024).

Independentemente da distinção entre a creche e o jardim de infância, de acordo com o DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, o/a educador/a de infância encontra-se habilitado a desempenhar funções educativas em ambos os contextos. Assim, o currículo construído pelo educador de infância, deve basear-se num conjunto de princípios e fundamentos comuns, tal como nos refere as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), dos quais se destaca: o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis no processo de evolução das crianças; reconhecimento da criança com sujeito e agente do seu processo educativo; a exigência de resposta a todas as crianças e a construção articulada do saber. Este último, defende que o desenvolvimento da criança realiza-se como um todo, no qual a construção do conhecimento assume uma configuração holística, que se caracteriza pela aprendizagem das crianças, nas diferentes dimensões (cognitivas, emocionais, culturais, físicas e emocionais) que se interligam e atuam em simultâneo (Silva et al., 2016).

Além disso, o/a educador/a de infância deve mobilizar conhecimentos e habilidades na construção de um currículo integrado, no âmbito da expressão e comunicação e do conhecimento do mundo (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001). De acordo com as OCEPE, a matemática, o tópico central na elaboração do presente RE, integra a Área da Expressão e Comunicação (Silva et al., 2016).

1.2. DOMÍNIO DA MATEMÁTICA

A matemática encontra-se fortemente presente na vida do ser humano, desde os primeiros anos, quer através do quotidiano (número das portas, forma e tamanho dos objetos/brinquedos, distância a que os mesmos se encontram, entre outros exemplos), quer pelas experiências proporcionadas pelo/a educador/a de infância no contexto educativo. Assim, torna-se crucial que na EI ocorra uma continuidade no desenvolvimento destas noções matemáticas precoces, com o intuito de as crianças se apropriarem destes conceitos de forma significativa e positiva, despertando nas mesmas não só o interesse e curiosidade por conhecer mais, mas também a consciencialização da importância e utilidade que esta ciência possui no quotidiano do ser humano (Ralha, 1992; Silva et al., 2016; Siraj-Blatchford, 2004; Souza & Teixeira, 2021).

As crianças constroem o conhecimento do mundo que as rodeia através da sua exploração e das relações e interações que estabelecem com os outros, sejam adultos ou pares. Esta aprendizagem reflete-se, igualmente, na construção de saberes matemáticos que carecem de uma reflexão relativamente às experiências vivenciadas nomeadamente,

para que a criança seja capaz de extrair uma conclusão mediante um determinado processo lógico, deverá necessariamente passar pela observação e manipulação dos objectos e pela verbalização das acções realizadas; verbalização que deve ser reflexo ou manifestação externa do processo de reflexão sobre as operações efetuadas (Cerezo, 1997, p. 900).

Consequentemente, as crianças começam a matematizar as suas experiências informais, adquirindo a capacidade de se abstrair e utilizar as suas ideias matemáticas para criar representações de situações que lhes sejam significativas (Clements & Sarama, 2007; Ginsburg et al., 2008; Silva et al., 2016).

Segundo Piaget (1990, citado por Barguil, 2016), existem três tipos de conhecimento: o social que tem origem nas convenções estabelecidas pelas pessoas; o físico que corresponde ao conhecimento das propriedades e características dos objetos e o conhecimento lógico-matemático que se traduz na capacidade de relacionar mentalmente os objetos e os acontecimentos. Assim, Piaget (1991, citado por Maia, 2008) considera que qualquer conhecimento novo pressupõe uma abstração, concebendo, por isso, dois tipos de abstração: a empírica de origem exterior e que diz respeito a observações, nas quais o foco é uma propriedade do objeto, sendo as restantes ignoradas; e a abstração reflexiva de origem endógena e que corresponde à relação estabelecida entre os diferentes objetos pela própria pessoa, de acordo com as suas características. Tal como refere Donaldson (1994) “a experiência física proporciona o conhecimento das propriedades dos objectos sobre os quais agimos. A experiência lógico-matemática proporciona o conhecimento não dos objectos, mas das acções em si e dos resultados” (citado por Maia, 2008, p. 18). Neste seguimento, Kammi (s.d.) reforça estas ideias, afirmando que na matemática a abstração reflexiva encontra-se presente, na medida em que é através da abstração que a criança irá criar e induzir a relação entre os objetos (Maia, 2008).

Vygostsky, por sua vez, afirmava que o conhecimento das crianças pode ser potenciado por indivíduos mais experientes, desenvolvendo o conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP). A ZDP caracteriza-se pela distância entre a capacidade de a criança resolver problemas de forma independente, nível real de desenvolvimento, e o nível de desenvolvimento potencial que corresponde à resolução de um problema com o apoio de adultos ou em colaboração com outra criança mais experiente (Barguil, 2016; Maia, 2008; Van Oers, s.d.). De acordo com a ZDP e o princípio da construção articulada do saber na EI, o/a educador/a apresenta um papel significativo no desenvolvimento matemático das crianças,

proporcionando às mesmas um ambiente rico em experiências desafiadoras e diversificadas. Estas devem ter como ponto de partida os interesses, necessidades e capacidades do grupo, levando-o intencionalmente a aprofundar e a adquirir novos conhecimentos. As diferentes propostas realizadas pelo adulto podem ser enriquecidas com a utilização de recursos materiais que podem ser estruturados (dominó, material cuisenaire, calculadoras, materiais de construção, formas com duas e três dimensões, entre outros); instrumentos como balanças, relógios, régua, puzzles, etc.; e, ainda, materiais não estruturados, isto é, objetos do dia a dia (Cerezo, 1997; Nacional Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2007; Siraj-Blatchford, 2004).

No desenvolvimento das diversas noções matemáticas importa destacar a influência que a linguagem apresenta, uma vez que constitui uma ferramenta poderosa para promover esta aprendizagem. Assim, a comunicação oral constitui uma das formas através das quais as crianças têm a oportunidade de organizar e consolidar o seu raciocínio matemático, já que encoraja-as a refletir sobre os seus próprios pensamentos e saberes, possibilitando o seu desenvolvimento e a encontrar diferentes formas de resolver problemas (NCTM, 2007; Silva et al., 2016). Sob outra perspetiva, as noções matemáticas não devem ser trabalhadas de forma isolada, mas em articulação com outras áreas do saber, dado que uma abordagem descontextualizada, sem ligação à realidade das crianças, poderá contribuir, consideravelmente, para a formação de sentimentos negativos, em relação à matemática e/ou em relação a si mesmas, na sua capacidade de aprender e na sua autoestima (Barguil, 2016). Desta forma, o/a educador/a de infância necessita de considerar as atitudes e disposições de aprendizagem (curiosidade, persistência, atenção, entre outras) e o conjunto de processos gerais, transversais à abordagem da matemática de que são exemplos a seriação, a classificação, o raciocínio e a resolução de problemas (Clements & Sarama, 2007; Ginsburg et al., 2008; Silva et al., 2016).

A seriação consiste em reconhecer as propriedades dos objetos e ordená-los, segundo grandezas crescentes ou decrescentes em função de um determinado atributo. Numa fase rudimentar deste processo, as crianças conseguem comparar apenas dois objetos; numa

segunda fase, a criança consegue seriar três objetos, utilizando os termos relacionados com o maior, o menor e o médio para concretizar uma sequência ordenada; a terceira fase caracteriza-se pela capacidade de seriar vários objetos (mais do que três), recorrendo a comparações dos mesmos, dois a dois. Por fim, na última fase, a criança consegue seriar mais de três objetos, através de um procedimento sistemático que, por norma, só acontece por volta dos sete/oito anos. A exploração e consequente seriação de atributos dos objetos, além de serem fundamentais na EPE, são igualmente importantes para o desenvolvimento de diversas capacidades noutras áreas do saber (Barros & Palhares, 2001; Maia, 2008).

A classificação diz respeito à formação de conjuntos, isto é, à capacidade de agrupar os objetos de acordo com um dos seus critérios (cor, forma, tamanho, entre outros), sendo necessário que a criança identifique as suas propriedades. A classificação constitui, assim, um processo lento que se inicia muito cedo, na medida em que os bebés, mesmo antes de falar, reagem de maneiras distintas aos objetos, conforme as descobertas resultantes das explorações efetuadas. Este processo de exploração é intensificado com a aquisição da linguagem (Barros & Palhares, 2001; Maia, 2008). A classificação pressupõe também um método de triagem que consiste em verificar se os objetos em estudo correspondem ou não ao critério selecionado e, ilustra um salto qualitativo no desenvolvimento lógico da criança (Maia, 2008). Quando esta passa da triagem para a classificação, demonstra reconhecer que “os objetos que não satisfazem a propriedade requerida formam também um conjunto em compreensão, já que satisfazem a propriedade contrária” (Barros & Palhares, 2001, p. 28). Segundo Piaget, estes dois procedimentos revelam-se essenciais à organização lógica do pensamento, e pressupõem a utilização da comparação que corresponde ao reconhecimento de diferenças e/ou semelhanças dos atributos e propriedades dos objetos e pessoas, através da sua análise (Barguil, 2016; Maia, 2008).

Posto isto, o domínio da matemática, de acordo com as OCEPE, engloba em si quatro componentes: números e operações; geometria e medida; organização e tratamento de dados; e interesse e curiosidade pela matemática (Silva et al., 2016). Perante estas, a formanda destaca as três primeiras, as quais irá se debruçar em seguida.

1.2.1. NÚMEROS E OPERAÇÕES

O ser humano desde muito cedo contacta com inúmeras situações, nas quais consegue distinguir alguns números e discriminar pequenas quantidades, demonstrando um sentido aritmético precoce. Porém, em inúmeras ocasiões, as crianças “aprendem a recitar a sequência numérica, sem, no entanto, terem o sentido de número” (Silva et al., 2016, p. 76). Desta forma, a construção do sentido de número corresponde à compreensão global e flexível dos números e das operações, cujo objetivo é compreender os números e as suas relações, desenvolvendo estratégias úteis e eficazes para utilizar no quotidiano. E, ainda, a capacidade de perceber que os números podem ter diferentes significados e podem ser utilizados em contextos distintos (Castro & Rodrigues, 2008; Maia, 2008). É importante realçar que os números e as operações simbolizam conceitos abstratos que a criança constrói internamente, não sendo, portanto, objeto de ensino (Castro & Rodrigues, 2008). Assim, a construção do sentido de número irá depender “do que para [a criança] tem significado e, em grande parte, da maior ou menor familiaridade com contextos numéricos no Jardim-de-Infância e no seu meio ambiente” (Castro & Rodrigues, 2008, p. 12). Deste modo, devem ser proporcionados ambientes de aprendizagem ricos e diversificados, nos quais os números desempenham um papel desafiante e significativo, possibilitando à criança modificar e alargar a sua compreensão de número (Castro & Rodrigues, 2008; Maia, 2008). “O sentido de número desenvolve-se à medida que os alunos compreendem a sua ordem de grandeza, desenvolvem variadas formas de pensar sobre ele e de representá-lo, [e] utilizam os números como referências” (NCTM, 2007, p. 92).

As primeiras experiências de contagem têm de estar efetivamente associadas a objetos concretos, na qual a criança utiliza a correspondência termo a termo e, à medida que o sentido de número evolui, começa a ser capaz de pensar nestas entidades sem contactar com os objetos. Por outro lado, vão estabelecendo ligações e comparações entre os próprios números, refletindo sobre as mesmas e explorando as diferentes representações de um mesmo número (Castro & Rodrigues, 2008; Spodek, 2002). Neste sentido, e de acordo com

Spodek (2002), “as experiências de contagem são a chave para o desenvolvimento da compreensão dos números e da aritmética pelas crianças” (p. 348).

Assim, para contar é necessário que a criança conheça a sequência numérica, sendo este um aspeto ligado à transmissão social, uma vez que os termos da contagem são aprendidos pela mesma, por intermédio da interação com os outros. Todavia, a contagem oral entre o 10 e o 20, constitui uma fragilidade nas crianças, visto que a sequência numérica apresenta algumas irregularidades até o 16, e estas “precisam de tempo e muitas experiências repetitivas até dominarem essa sequência oral” (Castro & Rodrigues, 2008, p. 16). Por conseguinte, a contagem oral implica o desenvolvimento de cinco competências: o conhecimento da sequência dos números com um só dígito; a consciência das irregularidades entre o 10 e o 20; a compreensão de que o nove implica transição; o conhecimento dos termos para gerar uma nova série; e as suas regras (Castro & Rodrigues, 2008). Em contrapartida, a contagem de objetos é uma estratégia fundamental para o desenvolvimento do sentido de número, uma vez que permite às crianças sentirem a necessidade de conhecer e dominar os termos da contagem oral e de se relacionar os números. É possível verificar que, regra geral, as crianças mais novas apresentam dificuldades na contagem de objetos, dado que ainda não conseguem estabelecer uma correspondência termo a termo, entre o objeto e a palavra número (termo). Desta forma, Gelman e Gallistel (1978, citados por Maia, 2008, Castro & Rodrigues, 2008, Siraj-Blatchford, 2004) assinalaram um conjunto de princípios/fundamentos de contagem inatos que auxiliam as crianças a contar: o princípio um-a-um, no qual a cada objeto corresponde unicamente um termo da contagem; o princípio da ordem estável, no qual os numerais são pronunciados numa determinada ordem; que os objetos têm de ser todos contabilizados uma só vez, ou seja, não podemos saltar nem repetir a contagem de um item; o princípio da ordem irrelevante que afirma que a contagem dos materiais não depende da ordem pela qual os mesmos são contados; o conceito de cardinalidade, onde o último termo dito corresponde ao número total de elementos contados; e o princípio da abstração que afirma que é possível contar qualquer material/objeto. Em algumas situações, a disposição dos objetos pode induzir a criança em erro, na medida em que caso se trate de um conjunto numeroso, a sua distribuição desorganizada poderá ter como consequência a repetição ou

omissão de itens na contagem. Por outro lado, algumas crianças apresentam dificuldades em compreender que o último número da contagem corresponde ao total de elementos do conjunto em estudo. Tendo isto em consideração, a observação dos procedimentos de outros adultos ou crianças e a experimentação representam uma estratégia eficaz para colmatar estas fragilidades (Barros & Palhares, 2001; Castro & Rodrigues, 2008).

Uma outra vertente do número consiste no seu aspeto ordinal que remete para a compreensão que a sequência numérica encontra-se organizada segundo uma ordem, ou seja, que cada número ocupa um lugar bem definido e não pode ser alterado. E, o aspeto cardinal do número que nos remete para o conceito de cardinalidade, referido anteriormente, no qual a inclusão hierárquica apresenta um papel de destaque. Esta capacidade consiste em estabelecer uma relação hierárquica dos números mais pequenos para os maiores, ou seja, compreender que oito é mais do que sete e que nove é mais do que oito (Barros & Palhares, 2001; Castro & Rodrigues, 2008).

À medida que a criança constrói o seu sentido de número, começa a ser capaz de desenvolver capacidades de contagem mais elaboradas, conseguindo, por exemplo, contar a partir de certa ordem, crescente ou decrescente, exigindo alguma abstração por parte da mesma (Barros & Palhares, 2001; Castro & Rodrigues, 2008). Importa salientar que a construção de número só fica definitivamente construída quando a criança for capaz de conservar o número, isto é, “de conferir uma ordem superior à contagem que efectua de forma a que a aparência visual ou outra não se sobreponha à contagem que efectua” (Barros & Palhares, 2001, p. 50). Por outras palavras, a criança consegue compreender que a quantidade de um conjunto de objetos não depende da sua arrumação, forma ou posição.

A conceção gradual do sentido de número possibilitará a construção de relações mentais entre números, nas quais o *subitizing*, o reconhecimento de pequenas quantidades sem proceder à contagem, assume um papel primordial. A percepção visual pode ser simples, isto é, o reconhecimento de quantidades até cinco, promovendo o cálculo mental e facilitando a percepção composta que consiste na identificação de quantidades superiores a seis, através

da composição de percepções simples (Castro & Rodrigues, 2008; Clements, 1999). Neste seguimento, o *subtizing* pode constituir uma boa estratégia para trabalhar com as crianças os conceitos de “mais do que”, “menos do que”, “menos um que”, entre outros (Castro & Rodrigues, 2008).

As operações numéricas englobam a adição, subtração, multiplicação e divisão, das quais a adição retrata a operação primordial, já que as restantes podem ser expressas a partir da adição. Esta última e a subtração consistem nas operações mais trabalhadas e desenvolvidas ao longo da EPE, devido à associação precoce com os conceitos de “acrescentar” e “retirar”, frequentemente utilizados pelas crianças nos momentos de brincadeira e/ou exploração. No que concerne à multiplicação e à divisão, é igualmente relevante o desenvolvimento de conceitos relacionados com as mesmas. Estas duas operações podem ser abordadas recorrendo, por exemplo, a atividades que envolvam o agrupamento de objetos de um dado conjunto em grupos equivalentes, na qual é trabalhada a divisão, mas também a multiplicação que está associada à repetição da adição de conjuntos iguais (Barros & Palhares, 2001; NCTM, 2007).

A emergência das operações na EI ocorre simultaneamente às competências de contagem, na medida em que, numa fase muito inicial, permite às crianças a elaboração de cálculos elementares. Os primeiros cálculos realizados pelas crianças devem estar associados a objetos concretos, possibilitando a sua manipulação e a execução da operação sobre estes, efetuando, assim, cálculos por contagem. Ou, ainda, recorrendo aos dedos das mãos que permite não só construir relações entre as quantidades de dedos, como também a utilização de uma mão (cinco dedos) como referência para compor outros números, neste caso, superiores a cinco (Barros & Palhares, 2001; Castro & Rodrigues, 2008).

As operações numéricas encontram-se sempre associadas à resolução de problemas, que para as crianças simboliza uma atividade natural, motivada pela curiosidade, inteligência e flexibilidade ao se depararem com novas situações. Além disso, as diversas partilhas das estratégias de resolução de problemas com os pares e adultos, propicia diversas

oportunidades para as crianças aplicarem, desenvolverem e consolidarem os seus conhecimentos matemáticos e aprimorarem o seu pensamento e raciocínio matemáticos. Perante isto, as crianças vão se tornando cada vez mais competentes, efetuando cálculos mais complexos, utilizando estratégias diversificadas, flexíveis e inteligentes (Castro & Rodrigues, 2008; NCTM, 2007; Siraj-Blatchford, 2004). Neste sentido, “embora as representações utilizadas pelos alunos possam não ser as que os adultos usam tradicionalmente, elas fornecem um registo dos seus esforços na compreensão da matemática e tornam os seus conhecimentos disponíveis para os outros” (NCTM, 2007, p. 161).

Na EPE é atribuída uma grande ênfase à aprendizagem da escrita dos numerais, no entanto, “o importante é que a criança construa o significado antes de ser ensinado o código numérico que é o significante” (Maia, 2008, p. 79). Por conseguinte, o papel do educador deverá ser, primeiramente, apoiar, incentivar e compreender as distintas representações das crianças e, gradualmente, introduzir uma nova representação do seu raciocínio, neste caso os numerais. Esta introdução à representação escrita dos numerais, apesar de constituir uma etapa importante do conhecimento matemático da criança, deve, acima de tudo, respeitar a sua vontade e predisposição em aprender, uma vez que “a escrita dos numerais não é um objectivo que tenha consequência no próprio jardim-de-infância” (Barros & Palhares, 2001, p. 59). No processo de aprendizagem da escrita dos algarismos, revela-se fundamental que as crianças possuam um plano de ação preestabelecido que as auxilie a compreender onde começar o traço, que direção tomar, se se trata de uma linha curva ou reta, entre outras indicações (Maia, 2008). Edo (2005 citado por Maia, 2008) afirma que “não devemos preocuparmo-nos, por exemplo, pelo facto de o “5” que o aluno desenhou estar invertido, porque o importante é que ele saiba que, para representar cinco estrelinhas, não precisa de desenhá-las todas, isto é, «o aluno sabe que “5” expressa a quantidade de estrelas a utilizar. Atribui o significado matemático adequado ao símbolo utilizado»” (p. 77).

1.2.2. GEOMETRIA E MEDIDA

A geometria e a medida encontram-se presentes no nosso quotidiano através de inúmeras situações, as quais permitirão mobilizar diversas noções matemáticas de forma natural e contextualizada, demonstrando à criança a utilidade da matemática no dia a dia. Estes domínios da matemática encontram-se intimamente ligados à percepção do mundo que nos rodeia e estão relacionados entre si (Mendes & Delgado, 2008; Silva et al., 2016).

As primeiras formas de interação dos bebés e crianças com o ambiente circundante ocorre, quase exclusivamente, através de experiências espaciais, explorando o espaço próximo e contactando com objetos e brinquedos, recorrendo à percepção e, mais tarde, a ações motoras (Maia, 2008). A construção da noção de espaço ocorre de forma progressiva, que se inicia na percepção da criança de si mesmo, seguida da percepção de si no mundo e no espaço, para que, numa fase posterior, consiga compreender o espaço representado em forma de mapas, maquetas, representações planas, entre outras. Estes saberes primitivos constituem, então, a base do conhecimento geométrico e do raciocínio espacial que deverão ser aprimorados ao longo do tempo (Barros & Palhares, 2001; Maia, 2008; Mendes & Delgado, 2008).

Desta forma, a geometria caracteriza-se pelo estudo das características e propriedades das formas e figuras geométricas e integra a construção do pensamento espacial, isto é, a orientação e visualização espacial e a análise e operações com formas (Mendes & Delgado, 2008; Silva et al., 2016). A abordagem de ensino e aprendizagem dos conceitos geométricos deve partir do que as crianças observam e fazem nas suas experiências, complexificando a sua compreensão relativamente a estes. Para que tal aconteça, as tarefas propostas no contexto educativo devem estar associadas à manipulação de objetos no espaço, de forma a facilitar a exploração das suas propriedades e relações. A observação e a experimentação possuem, assim, um papel de destaque na compreensão e aquisição destas noções, que aliadas à linguagem e à representação no plano irão possibilitar a simbolização e formação de conceitos (Cerezo, 1997; Maia, 2008; Mendes & Delgado, 2008).

A capacidade de orientação surge nos primeiros anos de vida, através da curiosidade natural em perceber o espaço que os rodeia, identificando alguns pontos de referência. A orientação espacial abrange um conjunto de conhecimentos relacionados com a direção, distância, posição e representação, na qual a criança desenvolve a sua capacidade de se orientar “ao tomar contacto, em primeiro lugar, com pontos de referência no terreno, seguidamente ao proceder à construção consciente de um caminho (...) e, finalmente, ao juntar os vários caminhos e pontos específicos numa espécie de mapa mental” (NCTM, 2007, p. 115).

Deste modo, o desenvolvimento destas noções pressupõe a realização de atividades relacionadas com a localização de objetos, nas quais a criança toma consciência da sua posição ou do objeto em estudo e da relação que ocupam no espaço, mobilizando vocabulário matemático como longe, perto, em cima, em baixo, à esquerda, à direita, entre outros. E o tomar um ponto de vista, uma vez que os conceitos relacionados com a proximidade e a posição dos objetos (em cima, em baixo, à direita, à esquerda, entre outros) dependem do local onde a pessoa se encontra (Mendes & Delgado, 2008; NCTM, 2007; Silva et al., 2016). A título de exemplo, o que se encontra à direita de uma criança pode estar à esquerda de outra. De acordo com Piaget (s.d., citado por Barros & Palhares, 2001) esta dificuldade sentida pelas crianças justifica-se pelo egocentrismo vivenciado por esta faixa etária, fazendo com que as mesmas não conseguem compreender totalmente a conceção de perspetivas diferentes até atingirem o estágio das operações concretas, entre os sete e os 12 anos.

A visualização espacial, por sua vez, equivale à construção e manipulação de representações concretas e, em seguida, pela representação mental de objetos a duas e três dimensões, das suas formas, relações e transformações. O objetivo é que as crianças “possam explorar as relações existentes entre as diferentes características ou alterar uma determinada propriedade de uma figura, conservando as outras” (NCTM, 2007, p. 117). As discussões subsequentes a estas experimentações são de grande importância, na medida em que permitem a partilha de diversos pontos de vista e, ainda, fornece ao educador de infância

informações relativamente ao que as crianças compreendem e sabem (NCTM, 2007; Silva et al., 2016).

Relativamente às figuras geométricas, as crianças demonstram desde muito cedo uma sensibilidade à forma, através da sua distinção. A teoria de van Hiele (1986, citada por Barros & Palhares, 2001, Maia, 2008, Spodek, 2002) defende que existe um conjunto de cinco fases, numeradas de zero a quatro, pelas quais ocorre a evolução do conhecimento geométrico: o nível zero, reconhecimento/visualização, no qual a criança reconhece as figuras geométricas pelo seu aspeto físico como um todo; o nível um, análise, onde as crianças conseguem identificar as propriedades das figuras geométricas, mas têm dificuldade em interrelacionar as diferentes formas. Os restantes níveis correspondem respetivamente à ordenação, dedução e rigor, nos quais se verifica a utilização de raciocínios formais e informais, a construção de provas geométricas e a capacidade de visualizar a geometria em abstrato. As crianças na EPE encontram-se maioritariamente no nível um, isto é, o da identificação das particularidades das figuras geométricas.

A aquisição das propriedades das figuras geométricas desenvolve-se a partir da observação e das múltiplas explorações das figuras e respetivas características. Desta forma, cabe ao educador proporcionar diversas experiências que possibilitem a aquisição deste vocabulário, assim como momentos de partilha e discussão, nos quais as crianças utilizam o seu próprio vocabulário para descrever os objetos e discutir as suas semelhanças e diferenças. Neste sentido, o adulto deve de introduzir, gradualmente, a terminologia convencional para estas descrições, com o intuito de ampliar o seu vocabulário (NCTM, 2007).

Por outro lado, é importante salientar que as crianças devem contactar regularmente com diversas figuras correspondentes ao conceito geométrico e outras que não o satisfaçam. Por outras palavras, as crianças devem relacionar-se, por exemplo, com triângulos posicionados de diferentes formas e/ou com amplitude de ângulos distintos, uma vez que a discussão em grande grupo sobre estes exemplos e contraexemplos, propiciará o desenvolvimento e o aperfeiçoamento dos conceitos matemáticos (NCTM, 2007).

A medida, por sua vez, corresponde às características mensuráveis dos objetos (altura, peso, velocidade, capacidade, área, entre outros) que estabelece uma relação entre dois temas da matemática, a geometria e o número. A abordagem do conceito de medida requer a utilização da comparação direta entre objetos, de modo a que as crianças consigam reconhecer e nomear os seus atributos mensuráveis. Este reconhecimento pode ser auxiliado pelo diálogo entre o/a educador/a de infância e a criança/grupo. Considerando que “medir é determinar o número de unidades que tem uma grandeza, ou as vezes que uma grandeza contém a outra que se toma como unidade” (Cerezo, 1997, p. 1021), após a comparação e identificação de um atributo mensurável, poderá ser selecionado uma unidade de medida natural (mão, pé) ou padronizada (balança, régua) que traduza essa comparação num número. A compreensão e aquisição da noção de medida requer que o educador proporcione às crianças uma vasta variedade de experiências e problemas provenientes do quotidiano que envolvam grandezas distintas. Assim, as crianças apropriar-se-ão gradualmente da finalidade dos instrumentos de medida e medidas padronizadas que fazem parte do quotidiano (NCTM, 2007; Silva et al., 2016). Por outro lado, são inúmeras as situações do dia a dia, nas quais a criança explora inconscientemente o conceito de medida que contribuem para a aquisição de novos conhecimentos ou aprofundamento de outros. Por exemplo, quando as crianças em idade pré-escolar transferem areia ou água de um recipiente para outro, com dimensões iguais ou distintas, adquirem a noção de volume (NCTM, 2007).

1.2.3. ORGANIZAÇÃO E TRATAMENTO DE DADOS

A estatística, componente responsável pela análise quantitativa de dados, apresenta uma forte ligação ao quotidiano e demonstra ser um recurso potenciador do desenvolvimento numérico, apoiando-se em processos de classificação, contagem e comparação. Esta componente tem por objetivo dar resposta a determinados problemas ou questões que só podem ser respondidos/as através da interpretação de um conjunto dados. Assim, a estatística refere-se a uma forma de apresentação dos dados através de tabelas ou gráficos. Desta forma, o/a educador/a de infância deve estimular o seu grupo a colocar questões,

enquadradas no dia a dia e que não usufruam de respostas imediatas, para realizar um trabalho de organização e tratamento de dados (Castro & Rodrigues, 2008; Silva et al., 2016).

A recolha de informação é a primeira fase do processo de análise e interpretação de dados, na qual a seleção dos dados, o modo como serão recolhidos e analisados, devem, sempre que possível, partir das propostas das crianças, com o intuito de promover momentos de partilha e discussão. Contudo, o apoio do/a educador/a de infância revela-se extremamente crucial nesta etapa, de forma a garantir que a recolha de dados ocorre de forma criteriosa, garantindo, assim, que as crianças mantêm o foco e a objetividade na procura de informação (Castro & Rodrigues, 2008).

Finalizada a recolha dos dados, procede-se à sua representação, organização e análise/interpretação. A variabilidade da representação da informação, pode assumir diferentes configurações desde a elaboração de desenhos pormenorizados à utilização de representações simples ou quadrados em cartão, nos quais as imagens são representativas da situação. Por outro lado, tal como referido anteriormente, embora o ponto de partida seja das crianças é indispensável uma comparação entre as suas propostas, nas quais sejam evidenciadas as suas vantagens ou desvantagens, incentivando-as não só a diferenciar os processos de representação, como também a refletir sobre o que é pretendido (Castro & Rodrigues, 2008).

A organização da informação, por sua vez, pode assumir diversos formatos, como por exemplo, tabelas, gráficos, diagramas de Venn, etc. Regra geral, nas salas de EPE são utilizadas predominantemente tabelas que são preenchidas ao longo do dia. Com o objetivo de as crianças perceberem a utilidade e funcionalidade das diferentes formas de organização de dados, torna-se importante a participação ativa do grupo na sua construção, para que possam compreender as suas vantagens e a sua estrutura. Com o decorrer das experiências, podem ser construídas com as crianças tabelas mais complexas, isto é, de dupla entrada, desde que apresentem no máximo seis linhas e/ou colunas (Castro & Rodrigues, 2008). De acordo com Rossi (2003), citado por Barros & Palhares, 2001, p. 139,

a construção da tabela, seu preenchimento (...), a sua posterior leitura e análise, mostrou a nós todos que esta forma de registrar informações é muito rica e clara, possibilitando o seu uso por crianças não alfabetizadas e, principalmente, fazer relações, inferências e tirar conclusões de dados que não são facilmente visíveis.

Em contrapartida, na organização das informações recolhidas, podem ser utilizados gráficos que possibilitem uma análise mais intuitiva, já que a contagem de elementos pertencentes à mesma categoria, é mais evidente. Contudo, este formato pressupõe um maior nível de abstração por parte das crianças, podendo não ser compreendido pelas mesmas. Os gráficos apresentam a particularidade de requererem um título que simbolize o que representam e podem ser de diversos tipos, entre eles: pictograma, de barras ou circular. No primeiro, os objetos são representados através de desenhos, sendo os mesmos utilizados tantas vezes quantas as necessárias; o segundo utiliza barras, sendo mais abstrato que o anterior e a sua utilização depende do grupo e da orientação do educador. O gráfico de barras carece de um sistema de eixos perpendiculares, que dificultam a compreensão por parte das crianças, e da escolha de uma unidade. Por último, o gráfico circular apesar de poder ser utilizado em contexto de EPE, é demasiado abstrato para esta faixa etária (Castro & Rodrigues, 2008).

Na interpretação dos dados, é importante referir que as crianças necessitam de compreender que os resultados obtidos naquele contexto não podem ser generalizados, proporcionando, assim, uma oportunidade de o/a educador/a apoiar as conjeturas das crianças relativamente a outras amostras. Consequentemente, as questões a resolver, assim como a sua recolha e tratamento vão se tornando progressivamente mais complexas (Silva et al., 2016).

1.3. A MATEMÁTICA NOS MODELOS PEDAGÓGICOS

1.3.1. O BRINCAR HEURÍSTICO DE ELINOR GOLDSCHMIED

A proposta pedagógica de Elinor Goldschmied ressalta a necessidade de implementar a qualidade das oportunidades lúdicas em creche, proporcionando uma experiência harmoniosa às crianças que promova o desenvolvimento da autoatividade, concentração e persistência, na qual se enquadra o brincar heurístico com objetos. Este caracteriza-se por proporcionar a um grupo de crianças, a oportunidade de interatuar de forma lúdica, com uma vasta variedade de objetos e recipientes, num contexto controlado e durante um determinado período de tempo, sem qualquer restrição ou intervenção direta por parte do adulto. Importa referir que esta proposta consiste numa abordagem e não numa prescrição (Araújo, 2013a; Bitencourt et al., 2023; Goldschmied & Jackson, 2023).

Nesta perspetiva pedagógica, a criança é encarada como um sujeito ativo e competente, capaz de realizar inúmeras ações, nomeadamente, observar, pesquisar, investigar, experimentar, comparar, estabelecer relações complexas com os materiais e pessoas, entre outras. Este modo de compreender as crianças, justifica-se pelos contornos desenvolvimentais que a criança, no seu segundo ano de vida, apresenta: maior mobilidade, desenvolvimento da competência óculo-manual e preensão. Deste modo, o jogo heurístico apresenta como ponto de partida a intensa curiosidade e iniciativa própria das crianças, assim como, o seu desejo intrínseco em explorar e descobrir voluntária e autonomamente o comportamento dos objetos que se encontram ao seu dispor, quando estas os manipulam (Araújo, 2013a; Goldschmied & Jackson, 2023).

A implementação desta proposta pedagógica abarca um conjunto de condições espaciais, temporais e materiais, com o intuito de favorecer a exploração livre por parte das crianças. Em primeiro lugar, é de extrema importância que a realização do brincar heurístico ocorra num espaço acolhedor, tranquilo, devidamente delimitado e confortável. Além disso, deve constituir um local livre de circulação de pessoas e, se possível, de interrupções. Os

materiais, por sua vez, correspondem essencialmente a objetos do cotidiano, não estruturados ou, então, objetos contruídos e/ou recolhidos para este fim. A título de exemplo, tampas de frascos, pompons de lã, caixas de sapatos, argolas de cortinas, pinhas, botões, rolos de cabelo, entre outros. Juntamente com estes, devem ser disponibilizados pelo menos três recipientes por criança, de tamanho médio (latas, cestos ou caixas), para que esta possa efetuar diversas ações exploratórias. Na disponibilização dos materiais é fundamental pensar na organização estética dos mesmos, para que estes sejam convidativos. No decorrer da atividade, a educadora deve, silenciosamente, reorganizar os objetos que se encontram espalhados pelo espaço, de forma a manter o seu caráter apelativo (Bitencourt et al., 2023; Goldschmied & Jackson, 2023).

O brincar heurístico com objetos requer um período de tempo considerável, cerca de uma hora, incluindo o encerramento da sessão, com o propósito de as crianças conseguirem exercer, ao seu ritmo, a sua ação sobre os objetos (Goldschmied & Jackson, 2023). Desta forma, em cada sessão desta metodologia devem participar no máximo oito crianças, “para que uma pessoa possa dedicar a sua total atenção ao pequeno grupo” (Goldschmied & Jackson, 2023, p. 150). Consequentemente, o papel do adulto antes da realização do jogo heurístico consiste, tal como referido anteriormente, pela preparação e organização do espaço e dos materiais e, ainda, pela apresentação da atividade às crianças. Este momento prende-se por “um discurso breve, com frases afirmativas e focada no que irá acontecer” (Bitencourt et al., 2023, p. 101), no qual deve ser evitado a utilização do *não*. No decorrer da sessão, o educador assume o papel de observador atento e uma postura de não interferência. Caso, alguma criança demonstre sinais de desconforto físico ou emocional ou surjam conflitos entre pares, o adulto poderá intervir (Araújo, 2013a; Goldschmied & Jackson, 2023).

O cerne desta abordagem encontra-se na atividade prazerosa e satisfatória da criança, a partir da manipulação espontânea e autogerida dos materiais. Desta forma, por entre as inúmeras ações passíveis de observar no grupo de crianças, esta atividade simboliza um meio privilegiado para a exploração e conhecimento das propriedades dos objetos, permitindo o reconhecimento das suas semelhanças e diferenças, “praticando, desta forma, a

discriminação entre categorias de objetos, o primeiro passo conducente ao conceito matemático de conjunto” (Araújo, 2013a, p. 155). Por outro lado, nas experiências das crianças é possível visualizar um conjunto de ações/manipulações que nos remetem para outras noções matemáticas, tais como, mover os objetos para dentro e fora dos recipientes; discriminação e comparação de objetos; disponibilização dos materiais em série; encaixes e empilhamentos; compreensão crescente das relações recipiente-conteúdo e consequente construção de noções relacionadas com a forma e dimensão dos objetos; utilização da correspondência de um para um, na organização de subcoleções, entre outras (Bitencourt et al., 2023; Goldschmied & Jackson, 2023).

Neste seguimento, o encerramento da sessão, ou seja, a arrumação dos materiais constitui, identicamente, um momento rico de mobilização de noções matemáticas, na medida em que são disponibilizados sacos individuais, dentro dos quais são guardados os materiais, de acordo com as suas características. Esta distribuição dos materiais permite que as crianças os classifiquem, introduzindo o conceito de classificação. Numa fase inicial, as crianças simplesmente associam este momento à arrumação e “apenas mais tarde é que compreendem que o adulto está a pedir objetos específicos. Permitir que as crianças selecionem e vejam as diferenças e semelhanças é parte da tarefa da educadora ao dirigir a arrumação” (Goldschmied & Jackson, 2023, p. 152).

1.3.2. EXPERIÊNCIAS-CHAVE DE HIGHSCOPE

A perspetiva pedagógica de HighScope define-se como um modelo no qual as crianças são as protagonistas na construção dos seus conhecimentos através da aprendizagem pela ação que assume um papel de destaque. É mediante a ação das mesmas e da interação com o meio que as rodeias, acontecimentos, pessoas e ideias que são capazes de construir novos saberes, sem qualquer intervenção de terceiros (Hohmann & Weikart, 1997). Neste processo de construção do saber, o adulto assume um papel de observador-participante, cujo principal objetivo é proporcionar às crianças experiências intrinsecamente interessantes “que podem

vir a produzir conclusões contraditórias e a desencadear uma conseqüente reorganização da compreensão que a criança faz do mundo” (Maia, 2008, p. 35).

Hohmann e Weikart (1997) consideram, então, que a aprendizagem pela ação implica quatro elementos críticos: a ação direta sobre os objetos, na qual as crianças através da manipulação dos mesmos e utilização dos seus sentidos descobrem as características e/ou propriedades desses objetos; a reflexão sobre a ação, uma vez que para compreender o mundo que os rodeia, as crianças necessitam de interagir de forma consciente e refletida sobre ele; a motivação intrínseca, invenção e produção caracterizado pelo desejo/impulso de cada criança em aprender; e, por fim, a resolução de problemas, na qual as crianças confrontam problemas da vida real e, conseqüentemente, necessitam de conciliar a nova informação com aquilo que já conhecem do mundo que as rodeia. Em suma, a estrutura curricular de HighScope apresenta como grande finalidade a construção da autonomia intelectual das crianças (Oliveira-Formosinho, 2013a).

Em HighScope, no contexto de creche, as experiências-chave simbolizam “aquilo que os bebês e crianças mais novas descobrem nas suas aventuras diárias de aprendizagem activa” (Post & Hohmann, 2011, p. 12), e que se revelam essenciais para o crescimento e desenvolvimento saudável do ser humano. Neste sentido, Post e Hohmann (2001) defendem a existência de 10 experiências-chave: sentido de si próprio; relações sociais; representação criativa; movimento; música; comunicação e linguagem; explorar objetos; noção precoce de quantidade e número; espaço; e tempo. Tendo em conta que o presente documento apresenta como foco primeiro a abordagem da matemática na EI, a mestranda apenas irá se debruçar sobre as experiências-chave que vão ao encontro ou se relacionam com esta temática. No âmbito do desenvolvimento de si próprio, os bebês e as crianças deparam-se inúmeras vezes com a necessidade de resolver problemas, como por exemplo, recorrer a várias tentativas para resolver contratempos simples, competências essenciais ao domínio da matemática. Na medida em que no decorrer da aquisição de saberes matemáticos é fundamental que a criança seja persistente e criativa, de forma a encontrar estratégias/soluções eficazes à resolução dos seus problemas (Post & Hohmann, 2011).

Nesta valência, os bebês encontram-se na fase sensório-motora, a qual releva-se extremamente importante na exploração das particularidades de cada objeto, assim como da sua funcionalidade, através dos cinco sentidos – *explorar objetos com as mãos, pés, boca, olhos, ouvidos e nariz*. Esta ação é crucial ao desenvolvimento da classificação, uma vez que as crianças ao comparar os objetos, reconhecem as suas semelhanças e diferenças – *explorar e reparar em como as coisas podem ser iguais ou diferentes* – e, ainda, contactam com noções espaciais quando descobrem a permanência do objeto (Post & Hohmann, 2011). Na abordagem ao espaço, através das suas explorações tanto do lugar como dos materiais, os bebês e crianças expandem o seu sentido de espaço, aprendendo a se orientar a si próprios e aos objetos e, ainda, a resolver pequenos problemas com que se deparam. Estas capacidades refletem-se nas seguintes experiências-chave *explorar e reparar na localização dos objetos, observar pessoas e coisas sob várias perspetivas, encher e esvaziar, pôr dentro e tirar para fora e desmontar coisas e juntá-las de novo* (Post & Hohmann, 2011).

Por último, as crianças durante as suas explorações e brincadeiras iniciam o desenvolvimento de noções matemáticas básicas relacionadas com a quantidade e o número, conquistando também a capacidade de compreender que os “objectos e materiais existem separados de si e das suas acções sobre eles. Os objectos podem estar isolados ou em grupos de vários tamanhos; os materiais podem aparecer com várias quantidades” (Post & Hohmann, 2011, p. 48). Perante isto, é possível verificar nas crianças o *experimental mais, experimentar a correspondência de um-para-um* e o *explorar o número de coisas* (Post & Hohmann, 2011). Este conjunto de competências revelar-se-ão fundamentais para principiar e auxiliar a criança no desenvolvimento do seu sentido de número e, por consequência, no reconhecimento visual de pequenas quantidades, na assimilação dos princípios supramencionados da contagem oral, entre outras.

No contexto de EPE, o conteúdo é dado pelas experiências-chave de HighScope, que assinalam uma série de ações intrínsecas ao desenvolvimento cognitivo, social e físico que as crianças efetuam entre os dois anos e meio e os cinco anos. As experiências-chaves encontram-se organizadas nos seguintes tópicos: representação criativa; linguagem e

literacia; iniciativa e relações interpessoais; movimento; música; classificação; seriação; número; espaço; e tempo (Hohmann & Weikart, 1997). Atendendo a estas experiências, a formanda ressalta a classificação, seriação, número e espaço, dado que se encontram intimamente ligadas à área da matemática.

A classificação e a seriação constituem dois processos basilares no âmbito da matemática, possuindo um destaque especial no presente modelo pedagógico, na medida em que em cada um destes procedimentos apresenta experiências-chave específicas. Desta forma, as seguintes experiências-chave refletem as ações que as crianças realizam para ordenar e classificar: *explorar e descrever semelhanças, diferenças e atributos dos objetos, distinguir e descrever formas, ordenar e fazer correspondências e utilizar e descrever objetos de diferentes maneiras, atender cognitivamente a mais do que um atributo em simultâneo, diferenciar entre 'alguns' e 'todos' e descrever as características que um objeto não possui ou a classe a que não pertence* (Hohmann & Weikart, 1997). Consoante esta caracterização podemos verificar que são trabalhados inúmeros conceitos matemáticos, incluindo a componente da geometria, o desenvolvimento da linguagem oral e matemática. E, uma crescente capacidade de abstração e complexificação do pensamento e raciocínio, presentes, por exemplo, quando a criança considera mais do que um atributo do objeto ao mesmo tempo.

No que toca à seriação existem três experiências-chave: *comparar atributos (mais comprido/mais curto; maior/menor), dispor vários objetos uns a seguir aos outros numa série ou padrão e descrever as relações entre eles e fazer corresponder um conjunto de objetos ordenados a um outro conjunto de objetos por tentativa e erro* (Hohmann & Weikart, 1997). Nestas ações, é possível evidenciar a aquisição de conhecimentos relativos à medida, na qual a criança gradualmente conquista vocabulário matemático específico, a utilização da correspondência termo a termo para solucionar um problema e o aperfeiçoamento do processo de classificação e ordenação.

O desenvolvimento do sentido de número por crianças em idade pré-escolar deriva do conceito de permanência do objeto desenvolvido quando as mesmas eram mais novas. A compreensão de número desenvolve-se consoante as crianças constroem a noção de classificação, seriação e correspondência de um a um, enunciadas previamente. Além destas competências, a compreensão do número pressupõe a sua conservação, ou seja, “a emergente compreensão da ideia de quantidades das coisas mantém-se a mesma independentemente do número, da forma ou da organização espacial do que está a ser contado” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 718). Assim, Hohmann e Weikart (1997) salientam três experiências-chaves que revelam a forma como as crianças desenvolvem a compreensão de número: *comparar o número de objetos em dois conjuntos para determinar as noções de “mais”, “menos” e “número igual”, ordenar dois conjuntos de objetos efetuando uma correspondência de um a um e contar objetos* (Hohmann & Weikart, 1997). As atividades a partir das quais a criança tem a possibilidade de colocar estes atos em prática, possibilitarão não só que a mesma desenvolva o seu sentido de número, como também aperfeiçoe a contagem oral e contacte com operações numéricas simples.

A crescente capacidade de as crianças conseguirem construir mentalmente imagens sobre os objetos no espaço, através das suas ações e reflexões, faz com que adquirem consciência das relações espaciais, envolvendo conceitos como proximidade, separação, ordenação e inclusão. Os primeiros dois conceitos referem-se aos termos “estar junto” e “estar afastado”, várias vezes utilizados pelas crianças, nas suas brincadeiras. A ordenação abarca a localização dos objetos ou o seu posicionamento uns a seguir aos outros. A inclusão, por seu turno, envolve o rodear ou conter coisas. Por conseguinte, as experiências-chave referentes a esta temática são: *encher e esvaziar, encaixar e separar objetos, mudar a forma e o arranjo dos objetos, observar pessoas, lugares, e objetos a partir de diferentes pontos de vista espaciais, experimentar e descrever posições, direções e distâncias no espaço de brincadeira, no das construções e nas proximidades do Jardim de Infância e interpretar as relações espaciais em desenhos, imagens e fotografias* (Hohmann & Weikart, 1997). Para além das noções matemáticas relacionadas com o espaço, as crianças podem simultaneamente desenvolver saberes alusivos à medida, à conservação do número e orientação espacial.

1.4. O PAPEL DO EDUCADOR

No decurso da redação deste capítulo foi notório a importância que o/a educador/a de infância assume no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, quer através da postura que adota, da organização do espaço, materiais e tempo ou ainda pela diversidade de atividades propostas. A consciencialização de que “as qualidades atitudinais do educador são importantes para a qualidade do ensino” (Bertram & Pascal, 2009, p. 135), assume e reconhece a criança como sujeito e agente do seu processo educativo. Neste, a criança é admitida como um ser competente, capaz de edificar o seu desenvolvimento através da valorização dos seus saberes e competências únicas e considerando, sempre, como ponto de partida as suas experiências (Silva et al., 2016). Apesar de o adulto ser uma figura essencial na vida do grupo, é fundamental que este compreenda que “a criança também precisa que lhe seja ofertado tempo para realizar as suas conquistas para aprender e descobrir sobre o mundo, sendo isso possível com um nível de intervenção adequada” (Fochi, 2018, p. 187).

Desta forma, “Ferre Laevers (1994) identificou 3 categorias no comportamento do professor que utilizou na Escala de Empenhamento do Adulto” (Bertram & Pascal, 2009, p. 136). O objetivo primordial desta escala, prende-se por avaliar o tipo de mediação pedagógica que o adulto exerce no processo de aprendizagem das crianças. A escala de empenhamento do adulto encontra-se, assim, dividida em três categorias de ação do adulto: sensibilidade, estimulação e autonomia. Após a observação de cada um destes parâmetros, o empenhamento do adulto é avaliado segundo uma escala de um a cinco, conforme o estilo/atitudes examinadas. Importa referir que esta escala corresponde a um continuum, na qual cinco pontos reflete um estilo de empenhamento total, e um ponto representa uma atitude de completa ausência de empenhamento (Bertram & Pascal, 2009).

A sensibilidade traduz-se na atenção que o adulto concede às crianças relativamente aos seus sentimentos e bem-estar emocional, no qual o educador ativa a empatia, sinceridade e autenticidade. Por conseguinte, as observações concentram-se na forma como este atende

às necessidades de respeito, atenção, segurança, afeto, elogio e encorajamento das crianças (Bertram & Pascal, 2009).

A estimulação, por sua vez, caracteriza-se pelas ações/intervenções do adulto que permitem estimular a criança, nas quais é analisado: as propostas de atividades, a disponibilização de informação, o apoio dado à criança no desenrolar da sua atividade, de forma a incentivar a sua ação, raciocínio e/ou comunicação (Bertram & Pascal, 2009).

Por último, a autonomia reflete-se no nível de liberdade fornecido às crianças, para que estas possam experimentar; dar o seu parecer; escolher quais as atividades que pretendem realizar e como as realizar; e, expressar as suas ideias e opiniões. Por outro lado, trata-se da forma como o adulto apoia a resolução de conflitos entre pares, estabelece as regras e gere o comportamento das crianças (Bertram & Pascal, 2009).

Mediante o supramencionado e a complexidade da aprendizagem da matemática referidas ao longo do capítulo, a reflexão e consideração dos aspetos presentes na escala do empenhamento do adulto revelam-se significativos no apoio fornecido às crianças no âmbito da matemática. Neste sentido, a sensibilidade relaciona-se com o compreender e respeitar o bem-estar emocional das crianças e a sua predisposição para aprender, uma vez que a primeira influencia positiva ou negativamente a segunda. Desta forma, o/a educador/a de infância deve estar atento/a a sinais de desconforto físico ou emocional, por parte das crianças e reconfortar as mesmas.

A estimulação e autonomia, por seu turno, indicam dois parâmetros com uma elevada importância na aquisição e desenvolvimento das noções matemáticas. Na medida em que a aprendizagem deste domínio pressupõe, acima de tudo, a descoberta por parte da criança, assim como a reorganização da sua estrutura cognitiva. Assim, a intervenção do adulto deve basear-se essencialmente na liberdade fornecida às crianças, para que estas possam autonomamente explorar e descobrir novos saberes e, numa fase ulterior, na correta mediação dos aspetos inerentes à estimulação. Quer isto dizer, por exemplo, na capacidade

de incentivar a criança, de colocar as questões corretas, identificar qual o melhor momento para intervir sob pena de interromper o raciocínio da criança, entre outras. Esta última ação requer o conhecimento das potencialidades e fragilidades da criança, assim como da sua forma de pensar e perceber o mundo, e a adequação do discurso ao seu desenvolvimento. Assim, qualquer atividade proposta ou intervenção por parte do adulto, deve ter como ponto de partida os conhecimentos prévios da criança e o respeito pelo seu tempo e espaço na conciliação da nova informação com a existente, de forma autónoma e natural, sem qualquer imposição. É importante mencionar que, apesar do foco ser a matemática, esta postura do adulto, perante o seu grupo de crianças, é transversal a qualquer área do conhecimento. Deste modo, o/a educador/a de infância deve procurar constantemente a melhoria das suas práticas pedagógicas socorrendo-se do processo de “observação/registo-planeamento-avaliação/reflexão” (Silva et al., 2016, p. 11).

Em suma, o presente capítulo abordou e explanou os diversos referentes teóricos através dos quais a mestranda edificou a sua prática pedagógica, enquanto futura educadora de infância, realçando a importância da área da matemática no desenvolvimento e no dia-a-dia do ser humano. E, por outro lado, a formanda inspirou-se na forma com os modelos pedagógicos de Elinor Goldschmied e HighScope abordam esta área do saber.

2. CARATERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

2.1. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE CRECHE

A Prática Educativa Supervisionada (PES) em contexto de creche foi realizada numa instituição privada, localizada no Concelho da Maia, composta por duas valências: a creche e o jardim de infância. Este estabelecimento de ensino particular e cooperativo encontra-se em funcionamento desde o dia 1 de setembro de 2005, o qual foi construído de raiz, segundo as diretrizes da Segurança Social e da Direção Regional de Educação do Norte. A presente instituição é formada por um vasto espaço exterior e um edifício central, no qual funcionam seis salas de atividades: três destinadas à creche (uma sala de 1 ano e duas de 2 anos) e três para a educação pré-escolar (uma sala de 3 anos, uma de 4 e uma de 5 anos). No que diz respeito ao horário de funcionamento, a instituição encontrava-se aberta das 07h30 às 19h30, sendo que o horário da componente educativa iniciava-se às 8h30 com término às 16h30 e o restante tempo correspondia ao prolongamento de atividades de apoio às famílias.

Segundo o Projeto Educativo (PE) 2022/2025 da instituição, no âmbito dos recursos humanos, esta encontrava-se organizada hierarquicamente, liderada pela Diretora da Instituição que assumia igualmente o cargo de Diretora Pedagógica da Educação Pré-Escolar (EPE) e que definiu as metas e indicadores capazes de avaliar o desempenho dos objetivos propostos. A educadora responsável pelo grupo dos 2 anos-A era a Diretora Pedagógica da Creche. A nível de educadores/as de infância e auxiliares da ação educativa, em cada sala de atividades, existia uma educadora e uma auxiliar da ação educativa. Além destes profissionais, existiam, igualmente, professores externos responsáveis pelas atividades curriculares (música e educação física) e extracurriculares, assim como funcionárias da limpeza, administração/portaria e serviços de cozinha. E, ainda, técnicos especializados ao serviço deste estabelecimento educativo, entre eles, uma pediatra e uma terapeuta da fala.

Em relação às políticas que norteiam o presente estabelecimento, este orientava-se de acordo com o princípio geral enunciado na Lei Quadro n. 5/97 de 10 de fevereiro, o qual defende que a EPE consiste na primeira etapa do processo de educação ao longo da vida, cuja principal finalidade é favorecer a formação e o desenvolvimento equilibrado das crianças, “tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (p.671). A missão desta instituição prendia-se por ajudar as crianças a tornarem-se em adultos conhecedores, seguros, resistentes, interventivos. E, de acordo com o Projeto Educativo da Instituição, felizes “futuros artífices” de uma globalização da solidariedade (Creche, 2022/2025). Neste seguimento, o contexto educativo guiava a sua ação no modelo pedagógico de HighScope e na metodologia de Trabalho por Projeto.

Relativamente à caracterização física da instituição, esta era constituída por dois andares: no andar superior encontravam-se as salas de creche e a sala dos três anos, duas casas de banho de apoio, uma sala de reuniões e um parque infantil de apoio à creche. Este último era revestido por um aglomerado de borracha reciclada e delimitado, a toda volta, por uma estrutura em vidro, que para além de proteger as crianças, permitia que as mesmas visualisassem o meio envolvente, proporcionando uma “permeabilidade entre o interior e o exterior” (Oliveira-Formosinho, 2013b, p. 59). Este parque exterior, era constituído por dois escorregas, quatro triciclos, baloiços infantis, uma casa com legos, recipientes/copos encaixáveis, carros, tratores, entre outros elementos. O acesso ao parque dava-se exclusivamente através da porta envidraçada da sala dos 2 anos-A, contudo, era partilhado com os 2 anos-B e o grupo de 1 ano.

No piso térreo situava-se o hall de entrada (receção), no qual eram expostos trabalhos realizados pelas crianças, fotografias de atividades desenvolvidas e informações relativas ao estabelecimento, tais como, preçário, ementa, calendário anual de atividades, entre outras informações relevantes. Neste local, existia também uma casa de banho para as famílias e funcionários, um escritório, as escadas de acesso ao piso superior, uma porta de acesso ao espaço exterior e ainda um corredor de acesso ao refeitório que funcionava, igualmente, como sala polivalente. Neste corredor encontravam-se as salas de 4 e 5 anos com acesso

direto ao exterior, uma casa de banho de apoio, uma porta de acesso ao parque exterior e três lavatórios e um espelho que antecediam o refetório. Em ambos os pisos desta instituição, ao longo dos corredores circundantes das salas de atividades, encontravam-se expostos os trabalhos realizados pelas crianças, de forma a que todos os intervenientes do contexto educativo pudessem observar e acompanhar o trabalho efetuado. Desta forma, é importante salientar o uso das paredes, na medida em que “o que é exposto constitui uma forma de comunicação, que sendo representativa dos processos desenvolvidos, os torna visíveis tanto para crianças como para adultos” (Silva et al., 2016, p. 26). Por outro lado, os registos realizados pelas crianças possibilitavam que o/a educador/a de infância os analisasse e interpretasse, compreendendo e atribuindo significado às aprendizagens das crianças e ao quotidiano pedagógico (Silva et al., 2016), constituindo, igualmente, “um meio para monitorizar os processos de aprendizagem e ensino (...) [encontrando-se] no âmago da autorregulação profissional” (Oliveira-Formosinho, 2013b, p. 44).

No refeitório, localizavam-se a cozinha, uma dispensa, uma sala de reuniões, uma casa de banho de apoio à equipa educativa e duas porta-janelas numa das paredes de acesso ao exterior, possibilitando que o espaço fosse iluminado com luz natural. Neste espaço exterior, revestido em cimento, era possível encontrar outras divisões, tais como, a lavandaria e uma casa de arrumos, na qual eram guardadas infraestruturas/materiais utilizados com pouca frequência; um bebedouro, bicicletas e triciclos, uma casa, um escorrega e outros equipamentos de apoio à exploração e brincadeira das crianças. Este piso dispunha de um coberto removível que possibilitava a proteção do sol e da chuva. Este espaço exterior, encontrava-se separado fisicamente, por umas escadas e um portão, do parque superior, revestido, maioritariamente, por relva e uma parte por borracha reciclada. Este era constituído por diversos equipamentos fixos (xilofones de metal, baloiços, escorrega, entre outros) e móveis (triciclos e material de educação física) e, ainda, quatro hortas pedagógicas. É possível afirmar que este espaço encontrava-se bem equipado, promotor de inúmeras potencialidades e oportunidades de aprendizagens e experiências sensoriomotoras, no qual a mestrandia evidencia a importância destes espaços verdes, uma vez que “a zona exterior de recreio é um prolongamento importante do ambiente interior de exploração e de brincadeira”

(Post & Hohmann, 2011, p. 161), merecendo, por isso, “a mesma atenção do/a educador/a que o espaço interior” (Silva et al., 2016, p. 27). Por fim, à frente da instituição existia um parque de estacionamento vedado por muros e um portão móvel.

A sala de atividades onde se desenvolveu a PES I, acolhia o grupo dos 2 anos-A, composto por 12 crianças: sete do sexo feminino e cinco do sexo masculino, com idades compreendidas entre os dois e os três anos. É de referir que o grupo na sua íntegra já frequentava a instituição no ano letivo anterior, e que a equipa educativa deu continuidade ao processo educativo. Neste grupo de crianças nenhuma era portadora de Necessidades Adicionais de Suporte (NAS). Por outro lado, importa salientar que o grupo dos 2 anos-A partilhava a sala de atividades com o grupo dos 2 anos-B, composto por 13 crianças que integraram a instituição no ano letivo em questão, a qual se encontrava dividida em dois, por uma estrutura móvel de várias portas, que encaixavam e formavam uma parede. Esta divisória era temporária, uma vez que um dos objetivos da instituição era respeitar o tempo de adaptação de cada criança à junção dos dois grupos que, no ano letivo seguinte, formariam a sala dos três anos. Perante esta situação, a partir da quarta semana de estágio ocorreu a junção dos dois grupos, na qual, em colaboração com as crianças, a parede móvel foi removida e as salas de atividades fundiram-se numa só. Neste sentido, apesar de a díade planificar considerando um grupo de 25 crianças, o foco principal foi o grupo dos 2 anos-A.

A nível da linguagem, a maioria do grupo já se encontrava bem desenvolvido, apresentando construção de frases simples, discursos linguísticos fluídos e coerentes e algumas noções temporais (ontem, de manhã, à noite, no fim de semana, entre outros). Além disso, manifestavam capacidades para iniciar/manter ou terminar uma conversa, compreendiam e aceitavam ordens simples, assim como a regras da sala de atividades/instituição. No entanto, existiam duas crianças que ainda se expressavam pouco verbalmente, recorrendo principalmente a gestos ou expressões faciais para indicar uma necessidade, fazer um pedido ou comunicar um acontecimento/ação.

Quanto ao nível motor, grande parte das crianças já possuía uma certa destreza na motricidade fina e grossa e capacidade na combinação de competências motoras, embora alguns elementos necessitassem do apoio e/ou incentivo do adulto. Em muitos casos, a autonomia das crianças, relativamente ao vestir e calçar encontrava-se a aumentar, recorrendo à ajuda do adulto apenas em determinadas ações mais complexas, tais como, o abotoar/desabotoar botões, existindo algumas crianças que já não recorreriam ao adulto.

No domínio social, alguns elementos apresentavam preferência no/a companheiro/a de brincadeira e, regra geral, existiam poucos conflitos entre as crianças, sendo os mesmos facilmente resolvidos por intermédio de um diálogo e/ou o reconhecimento dos sentimentos do outro. Por outro lado, apesar de existir um bom desenvolvimento do jogo social, era notório, em alguns casos, uma certa resistência na partilha de brinquedos/materiais, sendo esta uma das necessidades evidenciadas no grupo.

Desta forma, e tendo em consideração as observações e notas de campo realizadas pela estagiária/díade, os 2 anos-A, de uma forma geral, caracterizava-se por ser um grupo ativo, bem-disposto, curioso, aberto à exploração de diferentes materiais/objetos e interessado nas diversas atividades propostas, demonstrando iniciativa. As crianças deste grupo revelaram um grande interesse pela exploração e brincadeira no espaço exterior, existindo mesmo a carência de ir ao parque nem que fosse por breves momentos. No tempo de escolha livre do exterior era visível o gosto por diferentes ações motoras como correr, saltar, esconder, subir e descer, colocar-se em pontas dos pés, etc. Além disto, as artes visuais (tintas convencionais e não convencionais), a leitura e a música (incluindo instrumentos convencionais e não convencionais) eram áreas que suscitavam um grande entusiasmo e adesão por parte das crianças, captando sempre a sua atenção. Por outro lado, os animais, a natureza e os seus elementos, como as folhas, terra, água, flores, pedras e a relva eram alvo de grande procura e curiosidade por parte do grupo.

As principais necessidades evidenciadas eram o desenvolvimento do conceito de partilha de objetos com os pares; diversificação de pares no jogo social, visto que algumas

crianças acabavam por recorrer sempre aos mesmos colegas para brincar, sendo necessário estimular a relação com os outros; o demonstrar iniciativa na resolução de problemas (as crianças mais velhas procuravam experimentar e testar várias hipóteses de resolução, enquanto que as mais novas tinham a tendência de recorrer ao adulto após breves tentativas); o desenvolvimento da motricidade fina, na qual a díade recorreu a atividades de artes visuais e exploração de objetos e, a motricidade grossa (trabalhada todas as sextas-feiras na atividade de motricidade) e o mostrar empatia pelos sentimentos do outros, muitas vezes notório nos conflitos entre pares, nos quais as crianças não demonstravam flexibilidade em ceder.

No que se refere à caracterização física da sala de atividades, esta encontrava-se bem iluminada pelas janelas laterais e pela porta envidraçada com acesso direto ao parque exterior de suporte à creche, permitindo uma ventilação natural. Além disso, dispunha de um espaço de arrumação com três prateleiras, um móvel embutido onde eram guardados os catres e um pequeno lavatório. O mobiliário e os equipamentos existentes eram de baixa altura, adequados à faixa etária das crianças, seguros e encontravam-se situados junto das paredes de forma a possibilitar uma maior liberdade de circulação ao grupo. O espaço da sala era igualmente utilizado como área de descanso/repouso das crianças, na hora da sesta. Para tal, os brinquedos eram recolhidos e dispostos os catres onde as crianças normalmente dormiam. A área central era ampla e livre e destinava-se às reuniões de grupo e a outras atividades, como por exemplo, exploração de histórias, canções, diálogos, resolução de problemas, partilha de experiências, entre outras. Por outro lado, a sala encontrava-se dividida em quatro áreas: casinha, leitura, jogos/construções e plástica. Na área da casinha, as crianças dispunham um fogão/forno, um armário para arrumar os utensílios da cozinha, um lava-loiças, uma mesa retangular, bancos, um cesto com variados alimentos – espaço da cozinha – uma cama com bonecas e uma mesa de cabeceira (espaço do quarto). A área da leitura era constituída por um pequeno móvel com quatro divisões, dentro das quais se encontravam os livros, um tapete, uma poltrona de criança e três almofadas, constituindo a área central da sala. A área dos jogos traduzia-se num móvel com prateleiras (cerca de um metro de altura) nas quais se encontravam puzzles, um jogo de enfiamentos, puzzles de encaixe, jogos de associação, uma caixa sensorial e três cestos: um com legos, outro com peças para montar

uma pista de carros e a última com animais. Por fim, a área das artes consistia num rolo de papel de cenário pendurado por um fio na parede, na qual as crianças podiam desenhar livremente tendo ao seu dispor lápis de cor, marcadores, lápis de cera, tintas, pincéis, entre outros. Numa fase final da PES I, foi introduzida uma nova área ao grupo, a área do disfarce, a qual se localizava perto da área da casinha. Esta era formada por um baú grande dentro do qual se encontravam disfarces de carnaval e acessórios (de adulto e criança) para as crianças explorarem e desenvolverem, acima de tudo, o faz de conta. É de mencionar que a construção desta área ocorreu com a colaboração das famílias, as quais trouxeram para a sala de atividades vestuário e/ou acessórios que já não utilizavam.

Para além da organização do espaço é equitativamente relevante a organização temporal, na medida em que o tempo diário e a vivência das distintas unidades temporais proporcionam a compreensão do passado, presente e futuro. Nesta linha de pensamento, as rotinas, acontecimentos diários regulares, constituem um aspeto fulcral para que os bebés e crianças ganhem um sentido de continuidade e controlo. Contribuindo para que se sintam seguros e confiantes para executar e/ou abandonar as suas atividades de acordo com as suas necessidades, prever o que se irá suceder e, ainda, propor alterações. Assim, o tempo educativo deve ser flexível e considerar as opiniões, predisposições e vontades das crianças, dado que o tempo é de cada criança, do grupo e do/a educador/a de infância, devendo consistir numa decisão conjunta (Post & Hohmann, 2011; Silva et al., 2016).

Deste modo, a rotina diária do grupo dos 2 anos-A encontrava-se dividida em dois grandes momentos: o momento da manhã e o da tarde. No segmento da manhã, a rotina iniciava-se com o acolhimento e pausa para a fruta, seguindo-se as atividades de atenção pessoal, momento em grande grupo incluindo a(s) atividade(s) proposta(s) pelo adulto, tempo de escolha livre/tempo de brincar no exterior, atividades de atenção pessoal e preparação para o almoço e, por último, o almoço e o tempo de brincar no exterior. Por conseguinte, o período da tarde, principiava-se com as atividades de atenção pessoal e preparação para a sesta, a sesta propriamente dita, atividades de atenção pessoal, preparação para o lanche e o respetivo lanche. No decorrer da rotina diária eram sempre tidos em consideração os

momentos de transição suave que se caracterizam por o educador “facilitar as transições das crianças de uma parte importante de um dia para a seguinte” (Post & Hohmann, 2011, p. 202). A equipa educativa recorria às seguintes estratégias nos momentos de transição: canções/músicas e movimentos apelativos às mesmas, leitura de uma pequena história, entre outros. Por forma a evitar os tempos mortos e/ou prevenir que as crianças se sentassem por muito tempo à espera, sem estarem envolvidas em algum acontecimento.

As famílias/pais são os principais responsáveis pela educação dos filhos/as, simbolizando uma importante fonte de informação relativamente às características individuais de cada criança, das suas dificuldades e necessidades. Consequentemente, “os pais/famílias e o estabelecimento de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa, por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (Silva et al., 2016, p. 28). Assim, torna-se imperativo conhecer as famílias das crianças, não só do grupo em questão, mas também de todo o estabelecimento educativo. Consequentemente, foi possível constatar que a maioria dos encarregados de educação tinham habilitações literárias ao nível do ensino superior, com idades compreendidas entre os 30 e os 40 anos. Em relação ao agregado familiar, na maior parte dos casos, este era constituído por três/quatro elementos. Além disso, era notório uma preocupação e interesse no desenvolvimento das crianças, procurando, sempre que possível, participar e colaborar não só com a equipa educativa, como também com outras iniciativas realizadas pela própria instituição, envolvendo-se ativamente no processo educativo dos filhos.

A relação das crianças com o/s adulto/s da sala era positiva, emanando confiança, conforto e segurança, na qual as crianças encontravam uma equipa educativa capaz de dar resposta às suas necessidades, na medida em que estas trabalhavam em conjunto e partilhavam dos mesmos princípios e valores na abordagem com as crianças. Deste modo, é fundamental a existência de “um/a profissional que está atento/a à criança e que reflete sobre a sua prática, com um interesse contínuo em melhorar a qualidade da resposta educativa” (Silva et al., 2016, p. 11).

Neste sentido, o diálogo estabelecido com a equipa educativa e respetivas reuniões de planificação revelaram-se essenciais à compreensão e identificação das necessidades prioritárias no decorrer de cada semana, possibilitando adequar as atividades promovidas aos interesses e carências de cada criança e do grupo em geral. Como resultado, as propostas de atividades colocadas ao grupo permitiram concretizar as dinâmicas de interação defendidas pelas OCEPE, nomeadamente, o respeito por cada criança e o sentimento de pertença a um grupo, desenvolvendo a sua autoestima e consciência de si; o trabalho cooperado, dando às crianças a oportunidade de confrontarem os seus pontos de vista e colaborarem na resolução de problemas; a compreensão da perspectiva do outro; a tomada de consciência dos seus direitos e deveres, isto é, a regulação da vida do grupo e a participação no planeamento e avaliação (Silva et al., 2016). É de ressaltar o clima de cooperação, entreajuda e partilha de conhecimentos estabelecido com toda a equipa educativa quer através de reuniões ou trocas informais que contribuíram não só para o crescimento e aprendizagens das crianças, bem como para o desenvolvimento dos profissionais e mestrandas.

2.2. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE EPE

A PES em contexto de educação pré-escolar sucedeu-se numa instituição que desde de 1998 funciona como um estabelecimento de ensino pertencente à Santa Casa da Misericórdia da Maia, caracterizando-se como uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), sem fins lucrativos. Este contexto educativo possui, igualmente, duas valências, creche e EPE, situada na área geográfica de Pedrouços. Esta instituição foi contruída de raiz e, posteriormente, anexada a um edifício já existente do Complexo Municipal de onde se localiza. Relativamente ao horário de funcionamento, a instituição abria às 07h30 e encerrava às 19h30, período durante o qual ocorria a componente letiva, compreendida entre as 09h00 e as 16h00. O restante tempo era dedicado à realização das atividades socio educativas de apoio à família e às atividades extracurriculares de música, dança e inglês.

A presente instituição era detentora de dois pisos: um piso térreo e um inferior. O primeiro piso, era revestido por um pavimento de tijoleira e soalha, onde se situava a

secretaria, o salão polivalente, o refeitório, a cozinha e as seis salas de atividades: um berçário, uma sala de 1 ano, uma de 2 anos, uma de 3 anos (sala A), uma de 4 anos (sala B) e uma sala de 5 anos (sala C). Estas divisões encontravam-se ligadas através de um corredor amplamente iluminado, devido à existência de uma claraboia que cobria toda a sua extensão, possibilitando, ainda, o acesso ao piso inferior. Todas as salas eram portadoras de casa de banho e, à exceção do berçário, possuíam acesso direto ao exterior, no qual as salas de EPE partilhavam um recreio pavimentado a granito. No piso inferior deste estabelecimento encontravam-se a casa das máquinas, a lavandaria, uma sala destinada aos arrumos, uma sala do pessoal, uma casa de banho, o auditório, entre outras zonas. Além disso, possuía, ainda, um piso superior, no qual se encontrava a sala de exposições, servindo, em situações esporádicas, para a exposição de trabalhos realizados pelas crianças. Os últimos pisos mencionados, inferior e superior, encontravam-se sobre a alçada da Santa Casa da Misericórdia, sendo necessário uma autorização prévia, para a utilização destes espaços, mais concretamente, do auditório e sala de exposições.

No campo dos recursos humanos, partindo do PE 2023/2024, esta instituição encontrava-se organizada de forma hierárquica, primeiramente pela Santa Casa da Misericórdia e seguida pela Diretora Pedagógica. Relativamente à equipa docente e não docente, esta era constituída por cinco educadoras de infância, nove ajudantes de ação educativa, duas pessoas responsáveis pelos serviços gerais, uma cozinheira e uma ajudante de cozinha. As salas de 2, 3, 4 e 5 anos possuíam uma educadora de infância e uma ajudante de ação educativa, sendo que o berçário e a sala de 1 ano encontravam-se ao encargo da diretora pedagógica e cada sala contava com duas ajudantes da ação educativa. Para além destes profissionais, constituíam igualmente a equipa de docentes, professores encarregues pelas atividades extracurriculares mencionadas anteriormente.

Segundo o PE, a missão do presente ano letivo enquadrava-se na Educação para a Cidadania e Valores, respeitando a criança como agente ativo no seu processo aprendizagem/desenvolvimento, a importância do brincar das crianças e a promoção da literatura, consistindo este último num instrumento viabilizador do projeto. Desta forma, a

instituição guiava-se pelo ideal construtivista, tal como consta no PE, que defende que o educador deve assumir o papel de mediador, no qual a criança é a construtora do seu conhecimento, exigindo, por isso, um olhar pedagógico sensível para todas as dimensões do ambiente educativo. Por outro lado, através das parcerias estabelecidas com o Gabinete de Acompanhamento e Aconselhamento Psicológico e Pedagógico (GAAPP), Múltipla Escolha e AMARE, Escola Superior de Educação do Porto (ESE), Biblioteca Itinerante, Câmara Municipal da Maia e Junta de Freguesia e Conservatória de Música da Música, o PE procurava desenvolver com as crianças quatro pilares essenciais do conhecimento: aprender a ser, a conhecer, a fazer e a viver juntos. No que concerne ao estatuto jurídico, a componente da creche regia-se pelo Protocolo de Cooperação celebrado com o Instituto de Segurança Social, funcionando de acordo com a legislação em vigor, Portaria n.º 262/2011 de 31 de agosto e n.º 411/2012 de 14 de dezembro, pelo Regulamento Interno e pelo Projeto Pedagógico. A valência de EPE, por sua vez, funcionava de acordo com o Protocolo de Cooperação comemorado com o Instituto de Segurança Social e Ministério da Educação. O seu funcionamento baseava-se no acordo de cooperação, pela Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro e o Decreto-lei n.º 147/97 de 11 de junho, pelo Regulamento Interno e Projeto Pedagógico.

A sala C, onde ocorreu a PES II, era constituída por 21 crianças, onze do sexo masculino e dez do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Apesar da sala de atividades ter capacidade para acolher 23 crianças, este grupo beneficiava de uma redução no número de crianças, justificada pela presença de duas crianças com NAS, sendo uma delas não-verbal. De entre as crianças do grupo, dezanove já frequentavam o estabelecimento educativo no ano letivo anterior. Este grupo era culturalmente diversificado, englobando três nacionalidades: portuguesa, brasileira e nigeriana, possibilitando em enriquecimento linguístico, na medida em que a criança oriunda da Nigéria falava em inglês.

As crianças deste grupo demonstravam ser ativas, curiosas, participativas e abertas às propostas colocadas pelo adulto e gostavam de ajudar a equipa educativa independentemente da tarefa. Apresentavam também um grande interesse e motivação pelo jogo dramático/teatro, o que conseqüentemente se refletia na sua capacidade de imaginação

e criatividade. Neste seguimento, os elementos do grupo facilmente encontravam alternativas a possíveis problemas/obstáculos, identificados por si ou pelo adulto/par, favorecendo o desenvolvimento do seu espírito crítico, assim como da sua capacidade de aceitar a opinião do outro. Na interação com os pares apresentavam alguma dificuldade na partilha de materiais/brinquedos, recorrendo ao adulto para resolver.

A nível físico, o grupo apresentava um desenvolvimento adequado à sua faixa etária, procurando gradualmente complexificar e aperfeiçoar as suas competências, mostrando uma grande necessidade pela exploração sensorial e motora. Maior parte das crianças já possuía um bom domínio da motricidade fina, elaborando desenhos cada mais complexos e pormenorizados, manifestando uma enorme curiosidade pela escrita de letras e números, em especial dos caracteres constituintes do seu nome.

No que concerne à linguagem, eram notórias algumas adversidades na correta articulação de palavras, fazendo com que as crianças, por vezes, tivessem receio/vergonha em pronunciar as mesmas. Um dos recursos utilizados pela equipa educativa foi o bater de palmas segundo as sílabas das palavras, que demonstrou ser eficaz na sua melhor articulação. Sob outra perspetiva, em alguns casos, era visível alguma falta de coerência no discurso produzido pela criança; algumas irregularidades na conjugação dos verbos, por exemplo, “fazeu” em vez de “fiz” e na concordância em número das palavras e a pouca utilização de frases cada vez mais complexas.

Posto isto, e em concordância com o Projeto Curricular de Sala (PCS), observações e conversas informais com a equipa educativa, as principais necessidades deste grupo prendiam-se pela necessidade de aprimorar a capacidade de concentração e atenção nas tarefas propostas e/ou momentos de partilha em grande grupo; desenvolvimento da independência e autonomia na realização de determinadas tarefas; melhoria de variados aspetos relacionados com a linguagem oral e, por fim, compreensão e posterior concretização das regras da sala de aula e/ou jogos/tarefas. Os principais interesses evidenciados foram a música, dança, o brincar e explorar livremente os objetos da sala, o jogo simbólico, a utilização

de rimas e jogos relacionados com os números e operações simples de somar e subtrair. As atividades desenvolvidas com este grupo, considerando as suas necessidades e interesses, ocasionaram as diferentes organizações de grupo: individual, pares, pequeno e grande grupo. Esta divisão das crianças colaborou, não só para o seu desenvolvimento e aprendizagem, como também para a vivência de valores como ajuda, respeito, colaboração e empatia pelos outros. Tendo em conta estes valores, foi possível visualizar que alguns elementos do grupo tentavam, nas diversas propostas, incluir e/ou motivar a participação das crianças com NAS, demonstrando o reconhecimento das suas potencialidades e necessidades e contribuindo para o seu sentimento de pertença.

No que diz respeito à caracterização física da sala C, esta encontrava-se dividida em cinco áreas: área das construções e garagem, da expressão plástica, da biblioteca, da casinha e dos jogos. A área dos jogos continha um tapete no qual decorria o acolhimento, dois móveis com várias caixas para arrumação que continham legos, peças para montar pistas de comboio/carros, peças de madeira coloridas e uma caixa com bonecos, animais e carros de diferentes categorias. A área da expressão plástica era composta por dois móveis com diversos materiais (lã, tintas, rolas, lápis de cera, lápis de cor, folhas de papel, papéis coloridos, etc.) e duas mesas, nas quais se realizavam inúmeras atividades e que serviam igualmente de apoio para a área dos jogos. Esta última era constituída por puzzles e jogos de encaixe ao alcance das crianças, distribuídos por dois móveis e, ainda, jogos relacionados com o domínio da matemática e a abordagem à escrita. Na área da biblioteca encontravam-se vários livros, dispostos em dois móveis e uma prateleira adequada à altura das crianças, um tapete, um móvel para o computador, uma mesa e três bancos. Por fim, na área da casinha era possível encontrar diversos materiais pertencentes à cozinha e quarto de dormir, a título de exemplo, espelho, cama, utensílios da cozinha, bonecas, mesa, cadeiras, entre outros. É de mencionar que todos estes recursos encontravam-se adequados à faixa etária, de fácil e livre acesso, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia e poder de escolha do grupo.

A rotina diária do grupo era flexível e dependia sempre atividades planificadas, na medida em que a gestão do tempo era realizada não só em função da duração de cada

experiências educativas, como também da vontade e predisposição do grupo, sendo que muitas vezes eram as próprias crianças que decidiam a ordem dos acontecimentos. Desta forma, existiam dois momentos principais no quotidiano das crianças: o período da manhã e o da tarde. Na secção da manhã ocorria o acolhimento das crianças na sala de atividades, as atividades orientadas ou atividades livres nas áreas da sala, o tempo de brincadeira no exterior, o momento de higiene e o almoço. Após a hora da refeição, as crianças possuíam novamente um momento de higiene, seguindo-se o momento de relaxamento, no qual algumas crianças dormiam enquanto que outras visualizavam vídeos ou músicas no computador da sala. Depois, ocorria atividades orientadas, sendo que na maioria das vezes correspondia à continuação da atividade iniciada no segmento da manhã, momento de higiene e hora do lanche.

As famílias, tal como referido anteriormente, possuem um papel de grande relevância na vida e educação dos seus filhos/educandos. Desta forma, segundo o PCS, verificou-se que a maioria dos pais encontrava-se situado na faixa etária entre os 31 e os 45 anos, sendo que as habilitações literárias prendiam-se principalmente entre o 3.º ciclo e o secundário. No que diz respeito ao agregado familiar, existia somente uma criança que vivia apenas com um dos progenitores, sendo que as restantes apresentavam uma estrutura familiar nuclear. Quanto ao nível de envolvimento, constatava-se uma preocupação e acompanhamento por parte dos encarregados de educação relativamente às atividades e saberes trabalhos/desenvolvidos no contexto educativo e uma grande colaboração na recolha de materiais ou tarefas solicitadas pela equipa educativa.

Relativamente à equipa educativa, dada a heterogeneidade do grupo pelas diferentes idades, ritmos e necessidades, o diálogo estabelecido não só no decorrer do dia, como também nas reuniões de planificação, revelaram-se cruciais para uma melhor compreensão do contexto familiar e social da criança, possibilitando à educadora estagiária uma maior adequação das estratégias para a ação a adotar, com finalidade de dar resposta a todas as crianças, incluindo as crianças com NAS.

2.3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Na prática profissional de um educador/a de infância e qualquer outro profissional do campo da educação, é essencial que ocorra uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas, com o objetivo de melhorar continuamente a qualidade da sua resposta educativa. Esta reflexão deve assentar no ciclo interativo observar, planejar, agir e avaliar. Na medida em que é através da observação e do registo que o educador recolhe informações que irão permitir avaliar, questionar e ponderar sobre as práticas adotadas, aprimorando, também, o seu conhecimento sobre cada criança e a sua evolução a nível do desenvolvimento e aprendizagem. Como resultado, “as informações recolhidas permitem fundamentar e adequar o planeamento da ação pedagógica. A realização da ação irá desencadear um novo ciclo de Observação/Registo-Planeamento-Avaliação/Reflexão” (Silva et al., 2016, p.11). Este ciclo interativo, assemelha-se ao conceito de IA, metodologia adotada nas valências de Creche e Educação Pré-Escolar, na qual a educadora estagiária procurou basear e sustentar o seu processo de aprendizagem profissional, apoiando-se nas suas diretrizes, processos e estratégias que serão clarificadas no presente capítulo.

A metodologia de IA traduz-se num conceito polissémico por diversas razões, entre elas, a recentidade do tema, a grande variedade de áreas a que se pode aplicar, a diversidade de perspetivas filosóficas e correspondentes vias metodológicas (Amado, 2014; Máximo-Esteves, 2008). Desta forma, este conceito assume uma pluralidade de definições: segundo James McKernan (1998) citado por Máximo-Esteves (2008), “a investigação-ação é um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal” (p.20); na perspetiva de Elliot (1991, citado por Máximo-Esteves, 2008), o objetivo da IA é melhorar a qualidade de uma ação decorrente de um estudo sobre uma determinada situação social; Bogdan e Biklen (1994), por sua vez, caracterizam-na como uma promotora da mudança social, através da recolha de informação de forma sistemática; conforme Altrichter et al. (1996, citados por Máximo-Esteves, 2008), esta metodologia funciona como um apoio aos professores na liderança de desafios e problemas da prática e, posteriormente, na utilização

das inovações de forma refletida; Watts (1985, citado por Máximo-Esteves, 2008) considera que a IA é um processo através do qual os participantes examinam as suas práticas educativas sistematicamente e de forma aprofundada, recorrendo a técnicas de instigação; por último e entre muitas outras caracterizações, Grundy e Kemmis (1997, citados por Máximo-Esteves, 2008) defendem que a IA consiste num processo em espiral que engloba os seguintes princípios: planificação, ação, observação e reflexão. Posto isto, e de acordo com outras definições relativamente ao conceito de IA, é possível inferir que as diferentes perspetivas desta metodologia dependem da problemática em estudo.

Assim, focando-nos no âmbito da educação, importa salientar que nesta metodologia, o(s) professor(es) assume(m), o papel de investigador(es), professor-investigador, encontrando-se, segundo Latorre (2003), subordinados à triangulação entre as três dimensões do processo reflexivo: investigação, ação e formação. Desta forma, o presente método procura o desenvolvimento a nível pessoal e profissional dos seus participantes, a ampliação dos seus conhecimentos e a transformação das práticas e possíveis reformas educativas, contribuindo para a melhoria da educação. E, ainda, a capacidade de os professores conseguirem gerar por si conhecimentos profissionais, em vez de recorrer/aplicar os saberes de outros (Coutinho et al., 2009; Elliott, 2000; Latorre, 2003; Máximo-Esteves, 2008). No entanto, para que isto se suceda é preciso “salientar que no pensamento sobre a prática educativa está sempre implícito o conceito de reflexão” (Coutinho et al., 2009, p. 358), uma vez que a prática e a reflexão consistem em dois conceitos interdependentes e é através da capacidade de reflexão das práticas pedagógicas que irão surgir os problemas para resolver (Coutinho et al., 2009; Elliott, 2000). Neste seguimento, a investigação-ação “não é uma metodologia de investigação sobre a educação, mas sim uma forma de investigar para a educação” (Coutinho et al., 2009, p.376).

A metodologia de IA caracteriza-se por ser uma metodologia de pesquisa, sobretudo prática e aplicada, cujo principal objetivo é resolver problemas reais. Assim, podemos identificar algumas características em comum a todas as perspetivas sobre esta temática, entre as quais, o carácter participativo e colaborativo, prático e interventivo, modelo cíclico,

autocrítico e autoavaliativo. A IA é participativa e colaborativa na medida em que implica todos os intervenientes no processo, o próprio investigador é, de igual forma, um coexecutor na pesquisa e co investigador com e para os interessados na problemática e na consequente melhoria. O carácter prático e interventivo decorre das ações orientadas, visto que este procedimento não se limita ao campo teórico, sendo necessário recorrer a um diagnóstico e recolha de dados, por forma a intervir na realidade e a ação intencional estar sempre ligada à mudança. A IA, por ser um tipo de investigação, engloba um conjunto de ciclos, nos quais existe uma permanente articulação entre a teoria e prática, visto que as descobertas iniciais, isto é, a identificação do problema, geram possibilidades de mudança que serão implementadas e avaliadas, introduzindo o ciclo seguinte. Por fim, esta metodologia caracteriza-se como autocrítica e autoavaliativa, no sentido em que os seus participantes não procuram apenas melhorar as práticas, mas também atuam como agentes de mudança, transformando o ambiente e a si próprios. Por outro lado, através das avaliações efetuadas, vão surgindo novos problemas de forma a que sejam capazes de se adaptar às alterações e, assim, produzir novos conhecimentos (Amado, 2014; Coutinho et al., 2009; Latorre, 2003).

Na IA é possível observarmos um conjunto de estratégias de ação que os professores-investigadores “adoptam consoante as suas necessidades face às situações educativas em concreto” (Coutinho et al., 2009, p. 365). Na permanente articulação entre os pressupostos teóricos e a ação, tal como mencionado anteriormente, surge o carácter cíclico que ao desenrolar-se de forma contínua, integram a seguinte sequência: planificação, ação, observação (avaliação) e reflexão (teorização). Como efeito, inicia-se um novo ciclo, uma vez que permite que os seus participantes efetuem ajustes/alterações no decorrer da sua investigação, no sentido em que esta metodologia, pretende, acima de tudo, produzir transformações na prática. É importante salientar que nenhuma destas etapas deve ser descurada ao longo do processo, visto que o mesmo apenas fará sentido se todas forem tidas em consideração, dada a configuração cíclica/contínua da IA (Coutinho et al., 2009; Latorre, 2003; Silva et al., 2016).

A execução de uma investigação-ação pressupõe a utilização de diversas técnicas e instrumentos de recolha de dados, solicitados pela própria investigação. De entre as variadas técnicas e instrumentos existentes para a recolha de dados, entre os quais, observação, entrevistas, questionários, vídeos/fotografias, análise de documentos, testes, entre outros (Coutinho et al., 2009; Latorre, 2003; Máximo-Esteves, 2008). Relativamente à caracterização destes instrumentos, a formanda apenas irá retratar aqueles que foram utilizados na sua prática educativa, nomeadamente, a observação, notas de campo, fotografias/vídeos e entrevistas informais. No que concerne à observação, esta simboliza um poderoso instrumento de recolha de dados, na medida em que permite o conhecimento direto dos fenómenos que ocorrem no contexto, sendo este o “conjunto das condições que caracterizam o espaço onde decorrem as acções e interacções das pessoas que nele vivem” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87). Além disso, é com recurso à observação e, por exemplo, ao envolvimento no brincar das crianças que o adulto consegue conhecer melhor os seus interesses e motivações, quais as suas necessidades e/ou dificuldades. Como consequência, a informação recolhida irá possibilitar que o/a educador/a de infância improvise as suas práticas pedagógicas, adequando a sua qualidade de resposta tanto à criança como ao grupo (Silva et al., 2016).

As escalas de observação do bem-estar e envolvimento das crianças na valência de creche, constituem um instrumento pedagógico de observação “de grande validade para a compreensão da forma como o ambiente pedagógico-didático influencia os processos que ocorrem nas crianças” (Araújo, 2014, p. 105), atuando como importantes indícios quanto à qualidade dos contextos educativos e/ou construção dos mesmos. Estas escalas pressupõe a presença ou ausência de determinados sinais de forma a determinar o bem-estar/envolvimento da criança. O bem-estar foca-se no estado emocional da criança e na resposta do contexto às suas necessidades básicas, apresentando os seguintes sinais/indicadores: alegria/satisfação, relaxamento e paz interior, vitalidade, abertura, autoconfiança e o estar em sintonia consigo própria (Araújo, 2014; Laevers et al., 2005). O envolvimento, por sua vez, “refere-se a uma qualidade da atividade humana que resulta de um processo interativo de grande complexidade entre fatores associados ao educador, à

infraestrutura, ao grupo e ao indivíduo” (Araújo, 2014, p. 106). Tal como o bem-estar, o envolvimento engloba os seguintes indicadores: motivação, atividade mental intensa, satisfação, impulso exploratório e a criança atuar no limite das suas capacidades (Araújo, 2014; Laevers et al., 2005)

É de mencionar que para além destas impressões obtidas no contacto diário com as crianças, é necessário o seu registo, uma vez permite “contextualizar o que foi observado e situar essas informações no tempo. Anotar o que se observa facilita, também, uma distanciação da prática, que constitui uma primeira forma de reflexão” (Silva et al., 2016, p. 13). Este registo pode ser realizado mediante notas de campo que incluem anotações detalhadas, descritivas e focalizadas das pessoas, ações, interações e do contexto, efetuadas de forma sistemática, respeitando a linguagem utilizada pelos participantes. Estas notas de campo podem ainda incorporar material reflexivo (interrogações, sentimentos, ideias) para posterior análise e reflexão (Máximo-Esteves, 2008).

Relativamente às fotografias e vídeos, tal como os outros registos devem ser datados e referenciados a nível do espaço. Estes podem ter a finalidade de ilustrar, demonstrar e expor (Máximo-Esteves, 2008). Conciliando este recurso com os supramencionados, após a organização, respetiva análise e interpretação das informações recolhidas, o adulto encontra-se perante uma documentação pedagógica, que tem por finalidade “compreender e atribuir significado às aprendizagens realizadas pelas crianças e ao quotidiano pedagógico, tronando-se numa valiosa estratégia de avaliação formativa” (Silva et al., 2016, p. 106). Para terminar, as entrevistas informais aproximando-se de conversas do quotidiano, distinguindo-se das mesmas pela sua intencionalidade, visto que as entrevistas são utilizadas para obter informação que complemente a observação (Máximo-Esteves, 2008).

Assim sendo, os instrumentos/técnicas utilizadas para a recolha de informação demonstraram-se cruciais para a realização do planeamento da ação, possibilitando a escolha de estratégias e/ou ações mais adequadas ao grupo e às suas particularidades, incluindo a

escolha dos materiais, disposição do espaço e do grupo nas diferentes atividades propostas às crianças.

O quadro investigacional de natureza social exige que o investigador tenha em consideração questões de índole ética que obedeçam a pilares ônticos e epistemológicos que sustentam a investigação. Os autores Graue e Walsh (1998) “consideram que agir eticamente, para um investigador, significa agir no sentido do respeito pelos outros, o que, por seu lado, acarretou um sentimento de responsabilidade por parte do investigador” (Máximo-Esteves, 2008, p. 107). Assim sendo, a atitude primordial que o(s) investigador(es) deve(m) de tomar, será a de dar a conhecer ao público-alvo (os participantes) qual a finalidade e os objetivos da sua investigação-ação. Posteriormente, deverá garantir a confidencialidade dos dados e assegurar o direito à privacidade. Contudo, quando a investigação possui como público-alvo as crianças e os jovens é necessário existir uma acuidade maior nas questões éticas a empregar (Máximo-Esteves, 2008).

Perante o supramencionado e atendendo aos cuidados éticos tidos pela educadora estagiária, no decorrer da sua prática educativa supervisionada, em ambos contextos, o primeiro valor tido em consideração foi o respeito pela criança, pelo seu contexto familiar/social e particularidades, demonstrando sensibilidade à diferença e tratando-as de forma não preconceituosa, independentemente da sua identidade cultural, género ou estrato social; a adequação de resposta à(s) criança(s), ponderando as suas necessidade, interesses e fragilidades, encarando os elementos do grupo como sujeitos dignos, capazes de contribuir para investigação e com direitos que devem ser preservados; e a promoção de valores como a aprendizagem e socialização na vida em grupo, através da aceitação das diferenças e opiniões na relação entre crianças e crianças e adultos, incluindo as das famílias, meio social envolvente e sociedade e o respeito pela privacidade da cada criança, assim como da sua família ao longo de todo o processo desenvolvido, garantindo o sigilo profissional (Bertram et al., 2015; Moita et al., 2011; Silva et al., 2016). Para além destas questões éticas, existem outras que foram igualmente tidas em atenção, como por exemplo, a garantia que os processos e os resultados da investigação foram conduzidos de forma honesta e justa, na qual

a estagiária reconheceu a criança como um ser capaz, digno e competente, com uma voz ativa no processo de investigação (Bertram et al., 2015). Ainda no que concerne às questões éticas colocadas em prática, destaco o “cuidar na relação educativa a gestão da “aproximação” e da “distância”, do respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança” (Moita et al., 2011, p. 1). Esta acuidade ética é extremamente importante na pesquisa com crianças, uma vez que estas, como seres vulneráveis, necessitam do seu tempo e espaço para estabelecer qualquer tipo de relação com o adulto (investigador). Este último, na perspectiva etnográfica, é visto primeiramente como um estranho que irá construir/recorrer a um conjunto de estratégias, tendo por objetivo ganhar a sua confiança e, por conseguinte, irá proceder à recolha das manifestações das crianças. “A ação de pesquisar com as crianças implica numa atitude de escuta do pesquisador, indispensável nos movimentos apreensão das experiências de como as crianças percebem o mundo” (Beber & Barbosa, 2019, pp. 64-65). A atitude de escuta, anteriormente mencionada, corresponde ao olhar que um (futuro/a) educador/a de infância deve possuir no seu quotidiano com as crianças, ou seja, o olhar em 3D, uma vez que quanto mais rica e detalhada for a observação, maior será a compreensão da situação observada. Este olhar atento possibilitará não só que o adulto aprenda com as crianças, como também adequar a sua resposta às suas necessidades e interesses, sem interferir nas suas iniciativas e/ou ação, sob pena de prejudicar ou interromper o momento de aprendizagem da criança (Beber & Barbosa, 2019; Silva et al., 2016).

Em síntese, o estudo relativo à metodologia de IA proporcionou a construção de inúmeros saberes que se revelaram essenciais à prática educativa da formanda, levando ao seu desenvolvimento pessoal e aprendizagem profissional. Neste sentido, a mestranda procurou, de forma mais sistemática, fundamentar as suas ações, recorrendo, em inúmeras ocasiões, à pesquisa autónoma, por forma a dar resposta a dificuldades sentidas e/ou problemas provenientes da prática, ou, ainda, no aprofundamento de uma determinada temática, alvo de interesse pessoal ou desencadeada pelo contexto educativo. Perante a existência de contextos educativos cada vez mais diversificados e em contínua transformação, torna-se evidente o grande valor e pertinência que a metodologia de IA assume no âmbito da

educação. Na medida em que permite ao educador de infância agir no sentido da transformação das realidades educativas.

Para além do referido anterior, esta configuração cíclica característica da IA impulsiona os profissionais da educação a consciencializarem-se que podem e devem ser parte integrante do processo educativo. Este papel ativo encoraja a que o/a educador/a ganhe gradualmente uma maior autonomia profissional, sendo fulcral que questione ativamente os porquês e procure perceber as razões que o levaram a agir de determinada forma. Para que tal aconteça é, então, necessário que se envolva frequentemente em processos de reconstrução, alterando e melhorando as suas práticas pedagógicas e atribuindo novos sentidos e significados à educação.

Neste seguimento, ao longo da PES I e II, a equipa educativa reunia semanalmente para planear em conjunto as atividades desenvolvidas, tendo sempre em consideração as observações efetuadas e conseqüente debate, a fim de dar resposta a todas as crianças, respeitando-as como sujeito e agente do seu processo educativo, apoiando e estimulando o seu desenvolvimento e aprendizagem (Silva et al., 2016). Por outro lado, a reflexão relevou-se um procedimento extremamente importante, através do qual a educadora estagiária procurou sistematicamente refletir sobre, na e para a ação. Desta forma, de acordo com a perspetiva de Schön, na reflexão sobre a ação (retrospectiva) o educador reconstrói mentalmente a ação e analisa-a posteriormente, ou seja, consiste num olhar a posteriori daquilo que aconteceu; a reflexão na ação (interativa) ocorre no decorrer da própria ação, na qual é possível adaptar a ação perante as situação que vão surgindo; e, por último, a reflexão sobre a reflexão na ação (prospetiva), igualmente definida como meta reflexão, auxilia o desenvolvimento profissional, através da construção da sua própria forma de conhecer. Por outro lado, permite ao educador determinar as suas ações futuras, compreender os problemas que possam surgir e descobrir novas soluções (Alarcão, 1996; Amaral et al., 1996).

3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS

No decurso das PES I e II foram desenvolvidos planos de ação que visaram promover o desenvolvimento holístico da criança. Assim, o terceiro e último capítulo centra-se na descrição e análise reflexiva das ações desenvolvidas, que a mestranda considera mais relevantes no âmbito do domínio da matemática. As experiências educativas que, de seguida, se apresentam contribuíram para a construção e reconstrução do saber profissional, onde a formanda mobilizou os seus conhecimentos teóricos e metodológicos, para a concretização de uma prática educativa intencional e fundamentada. Esta contínua articulação entre a teoria e prática revelou-se essencial, dada a importância de os profissionais da educação conhecerem “bem a teoria para poderem construir uma prática e refletir sobre ela” (Oliveira-Formosinho, 2013a, p. 80). Desta forma, a formanda procurará proceder a esta articulação, recorrendo à reflexão da ação educativa, evidenciando dificuldades/contratempos e/ou conquistas vivenciadas, através da análise detalhada dos resultados obtidos do reconhecimento do bem-estar e envolvimento das crianças em ambos os contextos. Assim, importa salientar que os dados de observação foram interpretados através de referenciais distintos, no quais foram utilizadas as experiências-chave para o contexto de creche (Post & Hohmann, 2011) motivada pela recente publicação das OPC (Marques et al., 2024), as OCEPE para a EPE (Silva et al., 2016) e, em ambas as valências, a Escala de Bem-Estar e Envolvimento (Laevers et al., 2005) e a Escala de Empenhamento do Adulto (Bertram & Pascal, 2009).

3.1. AÇÕES DESENVOLVIDAS EM CRECHE

Na PES I, as ações pedagógicas desenvolvidas, no âmbito da matemática, tinham como principal objetivo promover a construção de saberes, dos quais destaco a introdução e/ou desenvolvimento de conceitos e noções matemáticas. Assim, foram desenvolvidas três atividades com o grupo, cujo principal propósito era promover o desenvolvimento do sentido de número, introduzir o conceito de classificação e, conseqüentemente, estimular a formação

de conjuntos, além de mobilizar conceitos relacionados com a orientação espacial. Quanto ao desenvolvimento do sentido de número, em diversas ocasiões, a contagem era utilizada para promover a compreensão da sequência numérica, apurando, por exemplo, com o grupo, o número de crianças que se encontravam presentes e/ou ausentes, ou dos materiais que seriam utilizados numa determinada proposta.

A introdução do conceito de classificação procedeu-se através da realização do *Jogo dos troncos*, no qual foram dispostos cinco troncos, identificados com círculos das seguintes cores: amarelo, verde, azul, vermelho e laranja, e um saco com folhas das mesmas cores. Assim, pretendia-se que as crianças retirassem, aleatoriamente, uma folha de dentro do saco e colocassem em cima do respetivo tronco. Finalizada a distribuição das folhas, o conceito de formação de grupos foi reforçado através do discurso da mestranda, que apontou para cada um dos troncos, afirmando “Este é o conjunto das folhas amarelas”, e assim sucessivamente, para as cinco cores.

A compreensão de conceitos espaciais encontra-se subjacente à construção da noção de espaço, representando a base do raciocínio espacial que se revela importante na capacidade de orientação das crianças e, conseqüentemente, na mobilização de vocabulário matemático relacionado com o espaço (Barros & Palhares, 2001; Clements & Sarama, 2007; Mendes & Delgado, 2008). Desta forma, com o intuito de desenvolver os conceitos espaciais *em cima, em baixo, ao lado, dentro e à frente*, a diáde de estagiárias realizou o *Jogo das folhas face à caixa preta*, cuja finalidade era analisar e determinar, através de um diálogo, a posição de determinadas folhas (utilizadas no jogo anterior) em relação à caixa preta. Para tal, as educadoras estagiárias colocaram no interior da caixa as folhas amarelas, em cima as laranja, ao lado as azuis, em baixo as vermelhas e à frente as verdes.

Por último, o brincar heurístico e a cozinha de lama simbolizaram duas experiências pedagógicas que possibilitaram a construção de saberes em vários domínios do conhecimento, incluindo a área da matemática. Perante as atividades efetuadas com as crianças de dois anos, a mestranda irá descrever e analisar reflexivamente apenas o brincar

heurístico, dado que constitui a experiência mais significativa e impactante no seu processo formativo.

O BRINCAR HEURÍSTICO

Piaget considera que as crianças em contexto de creche encontram-se no período sensoriomotor que se caracteriza pela aprendizagem das crianças utilizando o seu corpo, para descobrirem e investigarem o que as rodeia e pela relação que estabelecem com os outros (Araújo, 2013b). Por outras palavras, o “sensório refere-se ao modo como os bebés e as crianças mais novas recolhem informação sobre o mundo através dos seus sentidos; [o] motor refere-se ao modo como aprendem através da acção física” (Post & Hohmann, 2011, p. 23). De acordo com este período e através da observação atenta e constante, foi possível perceber a existência de um grande interesse no grupo, relativamente aos parques exteriores e à manipulação de elementos naturais (pedras, folhas, paus, madeira, metal, entre outros). Assim, a mestranda e o seu par pedagógico, ao longo do estágio, promoveram inúmeras explorações sensoriomotoras, nomeadamente o jogo heurístico, que permitiram ao grupo utilizar os seus cinco sentidos, para construírem os conhecimentos basilares sobre o meio envolvente e os pares/adultos.

O brincar heurístico representa um novo enfoque na aprendizagem das crianças a partir do segundo ano de vida, motivado não apenas pelo desenvolvimento motor, como a aquisição da marcha, mas também pela crescente coordenação óculo-manual e habilidades de preensão. Além disso, reflete a necessidade intrínseca de cada criança em explorar, descobrindo por si própria como os objetos se comportam no espaço enquanto os manipulam e quais são as suas características distintivas (Araújo, 2013a; Goldschmied & Jackson, 2023). Dada a significativa relevância no que diz respeito ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças mais novas, juntamente com o protagonismo e autonomia que lhes são conferidos, o jogo heurístico emerge como uma atividade crucial a ser proporcionada no contexto de estágio. Por conseguinte, o início desta atividade ficou marcado pela pesquisa efetuada pelo par pedagógico e pelo diálogo com a equipa educativa, no sentido de identificar os

materiais/objetos mais proveitosos para a exploração do grupo, bem como pela reflexão sobre a organização do espaço para a concretização da proposta. De acordo com Elinor Goldschmied e Sonia Jackson (1994, 2004), um dos principais papéis do educador de infância nesta abordagem, é o de organizador. Assim, as mestrandas refletiram sobre a organização das dimensões pedagógicas do espaço, dos materiais, do tempo e do grupo (Araújo, 2013a).

Devido às características deste grupo de crianças no que diz respeito à sua reorganização, referido anteriormente no segundo capítulo, o par pedagógico, em estrita articulação com as equipas educativas, decidiu que esta proposta seria desenvolvida apenas com o grupo A. Deste modo, as 12 crianças foram divididas em dois pequenos grupos, cada um com seis elementos. Enquanto que um dos pequenos grupos efetuava o brincar heurístico, o outro explorava no parque exterior duas bacias com água, esponjas e outros utensílios. Cada pequeno grupo, contou com cerca de 50 minutos para a sua experimentação.

No que concerne à organização do espaço, decidimos realizar esta proposta num dos lados da sala, colocando novamente a parede móvel para separar os espaços. Na metade da sala de atividades onde foi realizado o jogo heurístico, as áreas ficaram voltadas para a parede e os brinquedos/objetos escondidos, por forma a não provocar ruído ou distração na exploração das crianças. Relativamente aos materiais, estes foram divididos em cinco categorias objetos: da natureza (conchas, búzios, penas, pinhas, folhas, pedras e ramos); em madeira (anéis para cortinas, colheres de pau, pauzinhos chineses e molas da roupa); em cartão (caixas dos ovos, caixas de cartão e pratos de cartão); em cortiça (rolhas e bases de cortiça); têxteis (pompons de lã, fechos éclair, fios de barbante, acessórios em pele e tecidos de diversas texturas); em metal (formas em metal, colheres, chaves, coadores e infusores para chá, latas) e objetos diversos (esponjas, rolos de cabelo e diferentes recipientes em plástico). Nesta última categoria, a utilização de materiais em plástico teve por objetivo enriquecer as experiências das crianças, proporcionando não só um maior número de objetos a manipular e explorar, como também, por exemplo, providenciar um maior leque de experiências relacionadas com a transferências de materiais e o pôr dentro e tirar fora. É importante salientar que esta decisão foi tomada em conjunto com a educadora cooperante e que “o

brincar heurístico é uma abordagem e não uma prescrição. Não há uma forma correta de o fazer” (Goldschmied & Jackson, 2023, p. 145). Assim, um dos grandes benefícios da flexibilidade da proposta no que diz respeito à organização e implementação do brincar heurístico, pressupõe que o adulto usufrua da sua criatividade e imaginação, estimulando a tarefa de cuidar e educar as crianças (Goldschmied & Jackson, 2023).

Relativamente à concretização do brincar heurístico em si, este iniciou-se com uma conversa com o grupo, na metade da sala que continuava a funcionar normalmente, para que o mesmo conseguisse prestar atenção ao discurso das estagiárias. Este discurso procurou esclarecer aos elementos do grupo relativamente ao que ia acontecer, prepará-los para o momento da exploração e, ainda, explicitar a divisão dos grupos e o que cada um iria realizar.

Durante o momento da exploração, a mestranda assumiu o papel de observadora e, por vezes, de facilitadora, nas situações que as crianças necessitavam de apoio para dar continuidade às suas explorações, respeitando a postura de não interferência por parte do adulto, defendida nesta abordagem (Goldschmied & Jackson, 2023). Contudo, “as exceções a esta postura devem registar-se (...) quando surgem conflitos no âmbito das interações estabelecidas entre as crianças” (Araújo, 2013a, p. 155), sendo necessário a formanda intervir num dos pequenos grupos devido a um conflito observado entre duas crianças, que disputavam um material e o mesmo existia em mais quantidade. Por outro lado, o adulto deve reorganizar os objetos que se encontram dispersos pelo espaço, de forma a manter o carácter apelativo dos materiais e continuar a despertar o interesse e motivação das crianças (Bitencourt et al., 2023; Goldschmied & Jackson, 2023). Desta forma, no suceder das explorações das crianças, a estagiária, discretamente, reorganizava determinados materiais, quando se apercebia que o foco da criança tinha alterado e esta encontrava-se pronta para manipular e investigar outros objetos.

Sobre outra perspetiva, algumas crianças procuraram, por vezes, o adulto para questionar sobre determinado objeto, qual era o seu nome e para o que servia. Nestas situações, a mestranda tentou manter um equilíbrio entre a sensibilidade, a estimulação e a

autonomia (Bertram & Pascal, 2009), interrogando a criança sobre qual era a sua opinião/concepção e incentivando-a a descobrir autonomamente a funcionalidade do objeto. Por conseguinte, a estagiária tentou não interferir na forma como as crianças exploravam e abordavam cada objeto, possibilitando o desenvolvimento das suas competências individuais e/ou sociais, da sua autorregulação e, encorajando, assim, a criança “a construir as suas teorias e conhecimento acerca do mundo que a rodeia” (Silva et al., 2016, p. 85).

Posto isto, a observação constituiu um papel deveras enriquecedor para o/a educador/a de infância, pois permite melhor uma compreensão das capacidades e potencialidades de cada elemento do grupo e da importância que a autonomia apresenta no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Perante isto, foi possível observar a existência de duas crianças (N. e G.) que ainda se encontravam numa fase mais exploratória dos materiais e objetos, observando-se que G. demonstrou várias tentativas para iniciar o jogo social com os pares, porém apresentava uma brincadeira muito centrada em si. Em contrapartida, o resto do grupo situava-se numa etapa mais simbólica, a desenvolver o jogo social e a imitar e brincar ao faz de conta.

No que respeita às experiências-chave de HighScope para bebés e crianças (Post & Hohmann, 2011), podemos afirmar que quase todas foram evidenciadas nas explorações das crianças, incluindo o domínio da música, no qual vários elementos do grupo exploraram os sons que os diferentes objetos produziam e/ou a ação que alguns objetos exerciam ao tocar em outro ou por outros. Por exemplo, L. e AC., em momentos diferenciados, colocaram chaves e outros objetos de menores dimensões, tais como, búzios, pedras e folhas, dentro de recipientes de plástico e infusores de chá de diferentes tamanhos, agitando-os, para perceber que som produziam e para comparar e discriminar os diferentes sons. Outra criança (E.), por sua vez, utilizou uma lata e pauzinhos chineses para simbolizar que estava a tocar bateria, examinando o som quando tocava com o pauzinho chinês na tampa e na parte lateral da lata. Na primeira situação, as crianças além de explorarem a parte musical, analisaram a capacidade dos recipientes, assim como a quantidade de objetos que cabia dentro de ambos.

No âmbito das relações sociais, mais concretamente na criação de relações com os pares e no demonstrar empatia pelas necessidades e/ou sentimentos dos outros (Post & Hohmann, 2011), foi uma experiência-chave observada no grupo em geral, mesmo naquelas crianças que eram mais reservadas. Neste seguimento, em inúmeras ocasiões, se verificou o trabalho colaborativo e de entreajuda entre pares, sendo que as crianças mais autónomas e experientes auxiliavam os pares mais inibidos ou inseguros quanto à exploração dos objetos. Tendo como exemplo, N. ao explorar a franja de rede de guarnição, ficou com os fios presos em volta do seu pé e não conseguia libertar-se sozinha pelo que M. auxiliou o par, retirando os fios do seu pé (apêndice A1).

No que concerne ao jogo social e o brincar ao faz de conta, referentes ao domínio das relações sociais e representação criativa, respetivamente, simbolizaram duas componentes fortemente presentes nesta proposta do brincar heurístico. Inúmeros foram os exemplos que, no decorrer do brincar ao faz de conta, foi possível evidenciar outras experiências-chave, como por exemplo, N., F. e GA. encontravam-se a encher e a esvaziar uma lata com rolhas, anéis de madeira e pinhas (explorar e reparar na localização dos objetos). E, posteriormente, distribuía as mesmas por pequenos recipientes (correspondência de “um para um”; explorar o número de coisas; movimentar partes do corpo), simbolizando que estavam a cozinhar e a distribuir a comida pelos pratos (brincar ao faz de conta; desenvolver o jogo social). Nesta interação entre pares foi notório a criação de relações com os pares, o comunicar verbal e não-verbal e o expressar iniciativa. Um outro exemplo, envolveu três crianças, C., A. e EL., que perante um conjunto de recipientes em plástico, pegaram nas esponjas e simularam o ato de lavar a loiça. Neste exemplo, além do brincar ao faz de conta, experienciaram o “depressa” e o “devagar”, o comunicar verbalmente e expressar emoções, o explorar e observar como os recipientes podiam ser iguais ou diferentes, a correspondência de “um para um”, entre outras, como também exemplificaram Post e Hohmann (2011).

O jogo heurístico com os objetos representa um meio privilegiado para a aquisição de noções matemáticas precoces, contribuindo para a construção de uma “base afetiva e cognitiva sólida da aprendizagem da matemática” (Silva et al., 2016, p. 74), essencial a saberes

futuros. Neste sentido, o encher e esvaziar, pôr dentro e tirar para fora, através da transferência de materiais, foi uma componente presente nas ações das crianças, no decorrer das suas manipulações. Por exemplo, E. transferia os anéis de madeira que se encontravam dentro de uma caixa de cartão, para um prato do mesmo material, recorrendo a uma colher de pau. Este processo de transferência com a colher de pau, requeria uma destreza e um equilíbrio com as mãos, sendo que com a mão direita, a criança facilmente efetuava a transferência. No entanto, a mão menos dominante de E., neste caso a mão esquerda, pressupõe um maior controlo e domínio, sendo notório uma atitude de persistência por parte da criança, em dominar este movimento, por forma a transferir os anéis de um local para o outro. Nesta experiência além da criança expressar iniciativa e resolver problemas com se depara ao explorar, expandiu a sua capacidade de explorar e reparar como as coisas podem ser iguais ou diferentes, a correspondência de “um para um”, o experimentar “mais”, o explorar e reparar na localização dos objetos e o antecipar acontecimentos familiares, repetindo uma ação para fazer com que algo voltasse a acontecer, como corroboram Post e Hohmann (2011).

Outro caso observado, diz respeito a uma interação entre M. e C., quando se encontravam a transferir anéis de madeira de um recipiente em plástico para uma lata de metal. A dado momento, quando a lata já se encontrava cheia, M. vira-se para C. e diz “É muito! É muito!”, ao mesmo tempo que pegava em alguns anéis e colocava-os de volta no recipiente. Uma vez que C. não respondeu verbalmente, acenando apenas com a cabeça, M. questiona “Não é muito?”, à qual o par responde “É!”, segurando no recipiente, enquanto M. colocava mais argolas no mesmo. Neste pequeno diálogo entre M. e C., além de explorarem e analisarem a capacidade da lata de metal, mobilizaram vocabulário relacionado com o número de coisas. Ambas as crianças, através da comunicação verbal e não-verbal, como ilustraram Post e Hohmann (2011), reconheceram que a quantidade de anéis colocadas na lata, excedia a sua capacidade, retirando os que se encontravam em excesso.

A última exploração observada relativamente à experiência-chave pôr dentro e tirar para fora, testando a capacidade dos recipientes, reflete-se na ação de EL., que perante três copos

encaixáveis entre si, colocava e retirava as esponjas, de modo a compreender quantas cabiam dentro de cada um. Apesar de a esponja ser um objeto maleável, EL. quando as colocava dentro dos recipientes, garantia que o formato e comprimento se mantinham. Durante a manipulação, EL. afirmou “neste copo dá duas esponjas”, averiguando o número de coisas e associando a um número, demonstrando a importância de “as primeiras experiências de contagem [terem], obrigatoriamente, que estar associadas a objectos concretos” (Castro & Rodrigues, 2008, p. 13). Além disto, através da comparação dos copos encaixáveis, foi possível à criança explorar e reparar como as coisas podem ser iguais ou diferentes, repetir uma ação para fazer com que algo volte a acontecer e resolver problemas com que se deparava ao explorar, como ilustraram Post e Hohmann (2011).

Quanto ao desenvolvimento do sentido de medida que abarca grandezas distintas, entre elas o comprimento, peso, capacidade, entre outras (Silva et al., 2016), foram identificadas ações que envolviam a aquisição de noções primárias relativamente ao comprimento/tamanho e o peso. No primeiro caso, J. no suceder do jogo heurístico focou-se, principalmente, em duas ações. A primeira destinava-se a colocar as molas de madeira em torno da forma de metal (apêndice A2), repetindo, posteriormente, a mesma ação, mas, desta vez, colocando a mola de madeira em torno da colher de pau. Contudo, apercebeu-se que tal não era possível, uma vez que a grossura da colher de pau excedia a capacidade de abertura da mola. Perante este contratempo, a criança retoma ao objeto inicial (descoberta da permanência do objeto; reparar como as coisas podem ser iguais ou diferentes), colocando o máximo de molas de madeira possíveis, em torno da forma de metal, através de diversas tentativas (experimentar o “mais”; explorar o número das coisas; antecipar acontecimentos familiares e o experimentar a causa e efeito de uma ação). Esta manipulação das molas e da forma de metal, possibilitou que J. compreendesse que quanto mais próximas estas se encontravam, mais molas conseguia colocar, expressando-se com um riso e evidente entusiasmo, cada vez que colocava mais uma mola. Esta sequência, possibilitou que a criança aprimorasse a motricidade fina, desenvolvesse a sua capacidade de concentração, persistência e a de resolução de problemas com que se deparava ao explorar, como corroboram Goldschmied e Jackson (2023) e Post e Hohmann (2011).

A segunda ação, por sua vez, consistia em enrolar uma fita em redor de uma pedra (apêndice A3), ramos, anéis em madeira e do próprio dedo/mão (explorar os objetos com os olhos e as mãos), repetindo diversas vezes os movimentos de enrolar e desenrolar (repetir uma ação para fazer com que algo volte a acontecer), observando atentamente. Esta indagação do comprimento do fio em torno dos diferentes objetos, proporcionou à criança o reconhecimento de como as coisas podem ser iguais ou diferentes e o descobrir a permanência do objeto, na medida em que, em determinadas ocasiões, J. voltava ao objeto anterior e repetia a ação de enrolar e desenrolar, comparando as duas situações. Neste processo de enrolar e desenrolar, o fio, por vezes, ficava preso nos objetos, permitindo que a criança aprimorasse a capacidade de resolução de problemas com que se deparava ao explorar, na qual demonstrava expressões faciais de contentamento e satisfação (comunicação não-verbal), não só ao manipular aos objetos, como também na resolução dos contratempos (Post & Hohmann, 2011).

Na exploração da grandeza peso, A.C. encontrava-se a transportar objetos, colocando-os dentro de uma lata de metal e movendo-os para o local pretendido. Na primeira vez, levou rolhas, em seguida folhas e, por fim, transportou pedras. Nesta última situação, no momento que A.C. elevou a lata disse “as pedras são muito pesadas” (reparar em como as coisas podem ser iguais ou diferentes), comparando, assim, os diferentes materiais e inferindo características dos mesmos. Consequentemente, A.C. retirou algumas pedras da lata, averiguou se era o peso desejado, transportou-as para o local pretendido e repetiu esta ação para levar as restantes – repetir uma ação para fazer com que algo volte a acontecer, tal como referem Post e Hohmann (2011). De um modo muito precoce, A.C. experienciou que os diferentes objetos explorados possuem pesos distintos e que a quantidade dos mesmos influencia o peso total. Por outras palavras, a criança compreendeu que se levasse menor quantidade de pedras, a lata não seria tão pesada e seria passível de a transportar para o local idealizado. Por outro lado, podemos associar este exemplo ao início da metodologia científica, na medida em que permitiu à criança “interrogar-se sobre a realidade, definir o problema, para decidir o que se quer[ia] saber e procurar a solução” (Silva et al., 2016, p. 86).

No primeiro capítulo, é referida a importância dos processos gerais de classificação e seriação na aprendizagem da matemática, uma vez que são transversais às componentes deste domínio (Silva et al., 2016). Desta forma, durante a exploração do jogo heurístico, foi possível observar ações de classificação e seriação, por parte das crianças. As experiências-chaves mobilizadas pelos elementos do grupo nestes momentos e que são inerentes ao processo de classificação foram as seguintes: explorar e reparar como as coisas podem ser iguais ou diferentes, explorar os objetos com as mãos, pés, boca, olhos, ouvidos e nariz, e observar os objetos sob várias perspectivas. Num primeiro exemplo, E. continha três búzios com formatos distintos e à sua frente encontravam-se os copos encaixáveis. Após analisar cuidadosamente cada búzio, E. colocou cada um dos objetos num copo diferente, de acordo com o seu formato, demonstrando reconhecer as diferenças entre os objetos. Seguidamente, regressou ao local onde se encontravam os búzios, levou-os e distribuiu-os pelos copos, de acordo com a semelhança com o búzio que já se encontrava no copo (experimentar a correspondência de “um para um”). Neste caso, os búzios apresentavam todos a mesma cor e dado que a classificação é um processo lento e, nesta etapa, as crianças só conseguem considerar apenas um atributo (Maia, 2008; Barros & Palhares, 2001), o tamanho não foi analisado. Numa perspectiva diferente, tanto A.C. como F. demonstraram ações semelhantes, já que ambas tinham dois tipos diferentes de objetos, A.C. utilizou rolhas e pedras, enquanto F. usou anéis de madeira e rolhas, dividindo os materiais em dois grupos distintos. Nos dois casos, para além das experiências mencionadas anteriormente para a mobilização do processo de classificação, as crianças recorreram à correspondência de “um para um”, o explorar e reparar na localização dos objetos e o experimentar “mais”, como evidenciam Post e Hohmann (2011).

No que respeita à seriação, somente GA. agrupou intencionalmente as quatro bases de cortiça, disponibilizando-as no chão, da maior para a menor (reparar como os objetos podem ser iguais ou diferentes), iniciando, deste modo, a seriação de objetos. Nos outros casos, apesar de as crianças (L., C., F.) posicionarem, por exemplo, as formas de metal em fila, através do desempilhamento dos objetos, limitaram-se a colocá-los consoante a ordem que

possuíam no empilhamento, não demonstrando qualquer intencionalidade em seriá-las, como exemplificaram Post e Hohmann (2011).

Nesta experiência educativa, as crianças interagiram entre si, dialogaram, dirigiram-se aos adultos/pares verbalizando as suas ações, demonstrando a mobilização alguns conceitos matemáticos, nomeadamente de noção precoce de quantidade e número, quando, por exemplo, nomeavam quantos objetos tinham na mão, “olha C. tenho duas colheres na mão”. A panóplia de exemplos observados no jogo heurístico foi rica, considerando a mestranda importante essa explanação. Assim, verificou-se a utilização da terminologia de “pequeno” e “grande”, quando as crianças estabeleciam a comparação direta entre dois objetos idênticos, mas de tamanhos distintos; bem como a utilização de vocabulário relacionado com a orientação espacial, tais como em cima, ao lado, em baixo e à frente. De salientar que estas últimas evidências foram observadas em crianças mais velhas e que se encontravam mais desenvolvidas ao nível da linguagem.

No que toca ao encerramento da sessão, a arrumação dos materiais, comporta em si um conjunto de aprendizagens para as crianças, incluindo saberes matemáticos, ligados ao processo de classificação. Segundo o modelo pedagógico de Elinor Goldschmied, os materiais devem ser guardados em sacos individuais, segundo as características dos objetos. Não obstante, esta etapa do brincar heurístico não se sucedeu exatamente como esta metodologia defende, devido a questões relacionadas com a gestão do tempo e da aproximação do momento de preparação para o almoço. Perante este cenário, em vez de as crianças arrumarem os materiais dentro dos sacos, foi-lhes proposto, nos dois pequenos grupos, a colocação dos materiais na categoria de objetos onde se encontravam inicialmente. O diálogo estabelecido com as crianças consistiu em fornecer indicações simples ou pistas que auxiliassem as mesmas a encontrar o local correto. Por exemplo, uma criança não sabia onde deveria de colocar as rolhas e o adulto auxiliava, afirmando “as rolhas são colocadas ao pé dos materiais em madeira ou cartão, onde estão as caixas de sapatos”. Apesar desta divergência relativamente ao que é defendido por Goldschmied, os elementos do grupo procederam à seleção e discriminação dos materiais, reconhecendo as suas semelhanças e diferenças, sendo

raras as ocasiões que solicitavam o apoio do adulto. Assim, numa experimentação futura do jogo heurístico, a concretização deste momento segundo as diretrizes desta pedagogia, será algo a ter em consideração, por forma a compreender e refletir sobre qual o impacto da utilização dos sacos no momento da arrumação. Importa ainda realçar que ambos os grupos foram preparados, gradualmente, para a finalização da sessão do brincar heurístico, sendo visível em ambos uma vontade e interesse nas crianças, em prolongar o tempo de exploração. Ainda assim, algumas crianças no momento de finalização desta proposta já demonstravam sinais da conclusão das suas explorações, como por exemplo, o desinteresse em explorar os objetos, uma curta manipulação dos materiais, bem como o solicitar aos adultos permissão para sair para o parque exterior, entre outros.

No decorrer da observação e registos efetuados, foram perceptíveis os níveis de bem-estar e envolvimento das crianças, segundo a escala de bem-estar e envolvimento de Laevers (Laevers et al., 2005). No que toca aos indicadores de bem-estar, a mestrande observou elevados níveis de satisfação, visíveis na felicidade e boa-disposição das crianças, através dos seus diálogos, murmurações/exclamações e expressões faciais; na ausência de sinais de stress aliada à abertura, confiança e o à-vontade com que o grupo explorava o espaço e os materiais; a segurança em si próprios no decorrer das suas descobertas, sem qualquer tipo de indicação, incluindo as crianças mais inseguras e/ou dependentes da presença do adulto de referência, neste caso a educadora cooperante; e pela vivacidade e conforto que manifestavam perante um novo cenário, desfrutando prazerosamente desta abordagem (Araújo, 2014; Laevers et al., 2005). Salienta-se, por exemplo, o caso de J. que, conforme colocava mais uma mola de madeira na forma de metal, sorria e demonstrava autoconfiança e segurança naquilo que estava a fazer. Além disso, J. elevava a forma de metal para mostrar aos pares/adultos e ria-se perante a sua conquista. Quando esta criança conseguiu colocar o máximo de molas de madeira possíveis na forma de metal, começou a sorrir e a rir, saltando e dançando de entusiasmo, revelando autorrealização perante a concretização do seu objetivo (Laevers et al., 2005).

Relativamente aos indicadores de envolvimento das crianças (Laevers et al., 2005), a estagiária presenciou um grupo muito concentrado nas suas explorações, onde as crianças não se distraíam facilmente com a presença dos pares ou outros materiais em seu redor; foi notório a percepção aos detalhes dos materiais, nos quais as crianças identificavam pequenos pormenores que os diferenciavam; pela capacidade de imaginação observada em cada elemento do grupo, atribuindo diversos sentidos a um simples objeto e multiplicidade de funções; pela persistência que demonstravam quando encaravam os obstáculos que surgiam; pela concentração e atenção com que manipulavam os materiais e efetuavam as suas experiências; e, de uma forma geral, pela maneira prazerosa como se envolviam com os pares, o espaço e os materiais (Araújo, 2014; Laevers et al., 2005).

Posto isto, a mestranda considera que, numa fase inicial, os níveis de bem-estar e envolvimento posicionavam-se num nível moderado, já que as crianças apresentavam uma expressão facial e postura mais neutras, sem qualquer emoção, manipulando vários materiais ao mesmo tempo, sem qualquer objetivo aparente e com ações rotineiras. A atribuição deste nível deveu-se, muito provavelmente, às alterações realizadas a nível do espaço e à presença de novos materiais para explorar. Além disso, o facto de esta proposta ter sido realizada em pequeno grupo, poderá ter causado estranheza a algumas crianças. Ainda assim, após o grupo se ter, gradualmente, adaptado ao novo panorama, os níveis de bem-estar e envolvimento foram aumentando, situando-se entre o elevado e muito elevado até ao encerramento da sessão (Laevers et al., 2005). Inclusivamente, as crianças mais inibidas e inseguras, demonstraram conforto e segurança na exploração do espaço e materiais, interagiram com os pares e manifestaram capacidades e potencialidades despercebidas até à data da realização desta proposta (Araújo, 2014; Laevers et al., 2005).

Ademais, a formanda destaca a evolução na relação de confiança e bem-estar com N., que a começou a procurar com mais facilidade, apresentando diversas tentativas de interação e tornando-se, gradualmente, menos dependente da educadora cooperante e da assistente técnica da sala. Por consequência, N. começou a demonstrar mais iniciativa, não só em socializar-se com a educadora estagiária e pares, como também em participar nas propostas

realizadas em grupo. Isto porque “a confiança nos outros permite à criança aventurar-se em acções sabendo que as pessoas de quem ele ou ela depende lhe darão o apoio e encorajamento necessários à realização de tarefas” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 65). Desta forma, a mestranda considera que o brincar heurístico espelha uma atividade enriquecedora para o desenvolvimento das crianças, já que serve “objetivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares” (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001, p. 5573). Neste sentido, cada elemento do grupo foi encarado como o protagonista do seu processo educativo, capaz de “coconstruir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 29), através exploração sensorial e, das relações e interações estabelecidas com os pares e adultos

A concretização desta proposta revelou-se, equitativamente, engrandecedora na aprendizagem e formação da mestranda, quer ao nível da mobilização de saberes científicos e pedagógicos, quer na visão mais alargada relativamente à imagem de criança. Ao longo da observação das crianças, a estagiária compreendeu a importância de proporcionar momentos que favoreçam o desenvolvimento da autonomia e autoconfiança da criança em situações de exploração. Por conseguinte, num momento mais reflexivo desta atividade, a mestranda apercebeu-se que as crianças são capazes de orientar as suas ações de forma autónoma, não sendo necessário a intervenção ou influência do adulto. A experimentação desta abordagem por parte da formanda no contexto de creche, revelou-se fundamental para a compreensão da importância da organização das dimensões pedagógicas que compõem o ambiente educativo. Assim, a organização dos espaços e dos materiais, a gestão e flexibilização do tempo, bem como a organização do grupo tornam-se cruciais neste tipo de abordagem e são a engrenagem que potencia o desenvolvimento de competências das crianças, como a possibilidade de tomada de decisões autónomas, relativamente ao seu processo de aprendizagem (Goldschmied & Jackson, 2023; Silva et al., 2016).

Para analisar e interpretar a ação educativa da mestranda, numa perspetiva de refletir sobre a ação e para a ação, a utilização da escala de empenhamento do adulto (Bertram & Pascal, 2009), auxiliou este processo de autoavaliação ao nível da promoção de interações

pedagógicas de qualidade – sensibilidade, estimulação e autonomia. Assim, a estagiária considera que dispôs de uma alta sensibilidade, respeitando o tempo e espaço de cada criança para iniciar a sua exploração e na postura de empatia perante os sentimentos e/ou necessidades das crianças. Um exemplo desta evidência ocorreu quando a educadora estagiária apoiou duas crianças na disputa de um material que existia em maior quantidade, reconhecendo os seus pontos de vistas e negociando de que forma este conflito poderia ser ultrapassado. Quanto à estimulação, esta foi de cariz indireto, uma vez que a própria abordagem assim o pressupõe através da organização do ambiente educativo, de forma a potenciar a autonomia da criança. Assim, em relação a autonomia, a formanda considera que proporcionou uma grande independência ao grupo, oferecendo total liberdade ao mesmo na tomada de decisões e na realização das suas ações e experimentações, assim como no expressar das suas ideias e emoções (Bertram & Pascal, 2009). Não obstante este grau de liberdade proporcionado aos elementos do grupo, a mestranda reconhece que esta postura de observadora não foi de todo fácil de cumprir, uma vez que existia a enorme tendência de auxiliar a criança quando esta se deparava com um problema a explorar/brincar. Ademais, o facto de estar a acontecer simultaneamente inúmeras ações e descobertas por parte das crianças, revelou-se a certa altura, difícil de focar num só elemento, durante um determinado intervalo de tempo, para que a formanda pudesse acompanhar calmamente o envolvimento da criança no decorrer da sua ação, impedindo, por vezes, “a hipótese de observar as crianças de uma forma que [podia] não ser fácil noutros momentos” (Goldschmied & Jackson, 2023, p. 153).

3.2. AÇÕES DESENVOLVIDAS EM EPE

Na PES II, no âmbito da matemática, as atividades e interações com as crianças basearam-se maioritariamente no aperfeiçoamento das competências da contagem oral e de objetos. Mais concretamente, na consciencialização das irregularidades entre o 10 e 20, na medida em que diversos elementos do grupo apresentavam fragilidades em recitar corretamente a sequência numérica (Castro & Rodrigues, 2008); no princípio um-a-um, uma vez que algumas crianças tinham a tendência de contar o mesmo objeto duas vezes ou, então,

saltavam objetos; e , por fim, o conceito de cardinalidade, sendo notório, em alguns elementos do grupo, uma dificuldade em associar o último número pronunciado, ao total de materiais contabilizados (Barros & Palhares, 2001; Castro & Rodrigues, 2008). Deste modo, o quadro de presenças e a marcação do dia do mês constituíram recursos deveras significativos, para o desenvolvimento e aquisição destas competências. Ainda no que se refere aos números, o grupo de crianças demonstrava um grande interesse e curiosidade em representar os numerais, ocasionando diversos momentos de aprendizagem que possibilitavam às crianças apropriarem-se, progressivamente, do seu significado, ou seja, que estes simbolizam convenções de representação. Por outro lado, promovia a compreensão da utilidade e funcionalidade da matemática no quotidiano (Barros & Palhares, 2001; Maia, 2008; Silva et al., 2016).

Para além disto, foi realizado com as crianças um circuito com quatro estações, no refeitório da instituição, das quais destaca-se três. Destas, duas dedicavam-se à abordagem direta de noções/conceitos matemáticos e, a outra, relacionava a matemática com a área do conhecimento do mundo. A primeira estação, consistia num jogo, envolvendo figuras geométricas dispostas no chão, em tamanho grande, um quadrado verde, um triângulo amarelo, um círculo vermelho e um retângulo azul (apêndice A4). Perante isto, as crianças tinham de retirar de dentro de um saco e de forma aleatória, uma figura geométrica, que eram réplicas das apresentadas no chão do refeitório, mas em tamanho intermédio. Posto isto, tinham de referir o seu nome e a sua cor e dirigir-se à figura correspondente no chão, saltando ao pé coxinho. Na segunda estação, por forma a introduzir o conceito de padrão, em cima da mesa situavam-se as figuras geométricas intermédias do jogo anterior e outras de tamanho pequeno. Contudo, cada figura possuía uma cor diferente, ou seja, o quadrado era vermelho, o círculo verde, o triângulo azul e o retângulo amarelo. Além disso, encontravam-se igualmente em cima da mesa, umas tiras de papel com sequências formadas a partir destas figuras geométricas, cujo o objetivo seria as crianças, a pares, escolherem uma tira, repetir a sua sequência posicionando as formas geométricas por baixo da mesma e continuar o padrão, acrescentando os dois termos seguintes. Na última estação do circuito, encontrava-se espalhado pelo chão embalagens de plástico, papel/cartão e vidro e, ainda, os ecopontos

amarelo, azul e verde. O objetivo era que as crianças efetuassem a reciclagem do lixo, colocando as embalagens no ecoponto respetivo. Finalizada a distribuição dos objetos recicláveis, a mestranda, juntamente com as crianças, verificou se a reciclagem tinha sido bem-sucedida. Nesta atividade que articulava o conhecimento do mundo com a matemática, as crianças contactaram com o conceito de classificação e, conseqüentemente, com a formação de conjuntos. O diálogo com as crianças, no momento final da atividade, induzia ao conceito de conjunto, realçando que o ecoponto amarelo era o conjunto dos objetos em plástico ou metal, no azul os materiais feitos de papel ou cartão e, por fim, no verde as embalagens de vidro (Silva et al., 2016).

No âmbito da metodologia de trabalho por projeto, surgiu no grupo de crianças, a ideia de construir um robô que auxiliasse as crianças a compreender as regras da sala. Para que a decisão do nome do novo elemento da sala C fosse democrática, foi solicitado a cada criança que desenhasse o seu próprio robô e decidisse com a família um nome para atribuir ao mesmo. Desta forma, os nomes trazidos pelas crianças foram escritos numa tira de papel, colocados dentro de um saco, e retirados ao acaso quatro nomes – Kikas, Fred, Jonas e Gyökeres. Posto isto, procedeu-se à votação do nome que cada criança mais gostava, entre estes quatro. Para tal, a mestranda escreveu numa folha os nomes e cada criança efetuou um traço à frente daquele que mais gostava. De acordo com a decisão das crianças, a educadora cooperante, a ajudante da ação educativa e as estagiárias, também elegeram o seu nome preferido. Finalizada a votação, sucedeu-se a contagem dos votos, tendo sido eleito o nome “Kikas”.

No processo de construção do robô, foi identificado nas crianças uma dificuldade em mobilizar no seu discurso conceitos relacionados com a orientação espacial. Desta forma, foi proposta uma atividade com o intuito de aprimorar estes conceitos, tais como, por/em cima, por/em baixo, do lado esquerdo, do lado direito, entre/no meio de, à frente de e atrás de, recorrendo à localização de objetos (Mendes & Delgado, 2008; Silva et al., 2016). Perante isto, a formanda selecionou alguns objetos das diferentes áreas da sala de atividades e no salão polivalente da instituição, colocou dois bancos lado a lado, nos quais disponibilizou os

diversos objetos, em diferentes posições. Assim, num primeiro momento a mestranda descreveu a localização de um objeto e o pequeno grupo (quatro crianças) tinha de adivinhar de que objeto se tratava. Numa segunda fase, cada criança teve a oportunidade de escolher um objeto e descrever aos pares a sua localização, para que estes adivinhassem de qual se tratava.

Por último, serão descritas, analisadas e refletidas duas experiências educativas – o quadro de presenças e a marcação do dia do mês e a identificação das características das figuras geométricas – que simbolizaram dois momentos importantes no processo formativo da mestranda, de modo a explicar não só o desenvolvimento e construção de novos saberes a nível da matemática para as crianças, como também o crescimento pessoal e profissional da educadora estagiária e das estratégias promovidas.

3.2.1. QUADRO DE PRESENCAS E MARCAÇÃO DO DIA DO MÊS

A rotina diária da sala C, no período da manhã, caracterizava-se, de uma forma geral, pela seguinte sequência: acolhimento, atividade proposta pela educadora, atividades livres nas áreas da sala, momento de higiene e almoço. Esta organização do tempo educativo oferecia às crianças uma estrutura dos acontecimentos do dia, na qual a presença de segmentos de tempo ao longo do dia, repetidos de maneira intencional e regular, possibilitava às crianças a compreensão e o domínio da rotina diária da sala de atividades. Este conhecimento, por sua vez, contribuía para o desenvolvimento da autonomia da criança, visto que lhes permitia antecipar os diversos segmentos do dia, prevendo a sua sucessão e tendo a liberdade para propor alterações (Silva et al., 2016). Além disso, possibilitava, de forma equivalente, que a criança se orientasse ao longo do dia, sem precisar do apoio do adulto e/ou depender do mesmo para saber o que se sucedia (Cardona, 1992).

Neste sentido, a marcação das presenças e do dia do mês constituíam dois momentos marcantes da rotina diária da sala C. Estas tarefas eram realizadas em conjunto com a

educadora cooperante e/ou estagiárias (durante o período de estágio) e simbolizavam o início do tempo letivo. Ambas, relevaram-se de tal ordem estruturantes para os elementos desta sala, que caso o início das mesmas ocorresse de forma mais tardia do que o habitual, as crianças solicitavam aos adultos de referência a sua concretização. Ademais, na eventualidade de uma criança chegar mais tarde à instituição, marcar a presença no respetivo quadro era fundamental. Perante o supracitado e, de acordo com o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna, o quadro de presenças representa um *instrumento de pilotagem* que auxilia tanto o/a educador/a de infância como as crianças, a planear e avaliar o que acontece na sala de atividades (Folque, 2014). Por outro lado, a marcação da presença ou ausência de cada elemento do grupo ajuda “a construir a consciência do tempo a partir das vivências e dos ritmos” (Niza, 2013, p. 153), proporcionando o desenvolvimento linguístico, social e lógico-matemático das crianças (Folque, 2014; Niza, 2013).

Posto isto, o tempo letivo iniciava-se com a marcação da presença das crianças, seguido pela sinalização do dia do mês. Relativamente ao primeiro momento, numa fase inicial, o quadro de presenças da sala C consistia num gráfico, composto por sete linhas, cada uma referente a um dia de semana e com uma cor própria, ou seja, segunda-feira era o dia amarelo, terça-feira o verde, quarta-feira o laranja, quinta-feira o rosa, sexta-feira o vermelho, sábado o cinzento e domingo o dia castanho. Deste modo, os dias da semana encontravam-se do lado esquerdo na horizontal, e a marcação da presença caracterizava-se pela colocação da fotografia da criança, ao longo da linha do dia da semana em questão. Concluída esta tarefa, era pedido a um elemento do grupo que contabilizasse o número de fotografias dispostas no quadro, e comunicasse quantas crianças estavam presentes na sala (conceito de cardinalidade). Neste último, eram desenvolvidos os princípios/fundamentos da contagem de objetos, explanados no primeiro capítulo e a crescente compreensão da correta sequência numérica entre o 10 e o 20 (Barros & Palhares, 2001; Castro & Rodrigues, 2008; Maia, 2008).

Quanto às aprendizagens das crianças, ao fim de umas semanas, foi perceptível, em praticamente todos os elementos do grupo (à exceção da criança com NAS não-verbal e a criança nigeriana), a correta aquisição da sequência numérica, sendo raras as situações em

que as crianças trocavam a ordem dos números. Ainda assim, em algumas ocasiões, verificava-se uma certa insegurança nas crianças, no entanto, esta era rapidamente ultrapassada através do encorajamento do adulto, recorrendo a uma expressão facial ou a um discurso de incentivo (Bertram & Pascal, 2009). A aprendizagem da sequência numérica ocorreu por intermédio do apoio dos adultos de referência e dos pares. Perante isto, a formanda procurou que o seu papel promovesse o máximo de autonomia possível à criança, no qual tentou apenas intervir quando esta não estava a conseguir resolver o seu contratempo de forma independente. Desta forma, de acordo com as necessidades de cada elemento do grupo, a maior parte do apoio fornecido baseou-se na indicação da primeira sílaba dos números que causavam incerteza, ou através da repetição da sequência numérica enunciada pela criança até ao numeral desconhecido. Estas estratégias apoiaram-se, sobretudo, no reconhecimento da criança como um ser competente e capaz de edificar o seu desenvolvimento e aprendizagem, através da própria ação e da interação com os outros. Este processo de coconstrução dos conhecimentos permitiu à criança consciencializar-se dos seus conhecimentos prévios, de que forma os aprendeu e de que modo ultrapassou as suas fragilidades, atribuindo, assim, novos significados às suas experiências, saberes e processos, aprimorando a sua autonomia, autoconfiança, gosto por aprender e persistência (Hohmann & Weikart, 1997; Silva et al., 2016).

Sob outra perspetiva, o quadro de presenças traduziu-se num recurso essencial para a apreensão das referências temporais do passado, presente e futuro. A adoção de cores específicas para cada dia da semana, permitiu ao grupo uma melhor orientação temporal, compreendendo, por exemplo, que caso fosse quarta-feira (dia laranja), a segunda e a terça-feira (dia amarelo e verde, respetivamente) simbolizavam o passado, algo que já tinha acontecido e terminado. E, por outro lado, a quinta-feira, a sexta-feira e o fim de semana, representavam o futuro, ou seja, algo que ainda estava por acontecer. Mediante esta aprendizagem, a educadora estagiária destaca o caso específico de RA., que no desenrolar do seu discurso, em especial nos momentos de partilha em grande grupo no acolhimento, associava a palavra *amanhã* ao passado. A título de exemplo, RA. dizia “Amanhã, brinquei com os meus carros”, referindo-se a uma ação passada, mas utilizando uma referência temporal do futuro. Desta

forma, a mestranda com o decorrer do estágio procurou auxiliar a criança na reestruturação do seu conhecimento e/ou raciocínio, valendo-se muitas vezes do quadro de presenças, uma vez que RA. já dominava as cores dos dias da semana e a analogia entre o passado ser algo que já tinha acontecido e o futuro retratar situações que ainda iriam acontecer. A utilização deste recurso aliado ao diálogo estabelecido com a criança, no qual era pedido à criança que indicasse o dia da semana em que se encontrava e, em seguida, em que dia ocorreu a sua partilha, revelou-se significativo para que RA. compreendesse a sua fragilidade, modificando o seu discurso, no qual se verificava a correta utilização dos termos ontem, hoje e amanhã. Ademais, foi notório a autocorreção do discurso por parte da criança, de modo a utilizar corretamente as referências temporais conforme as suas experiências, na qual RA., olhava para o quadro de presenças, refletia por breves momentos e continuava a sua partilha. Perante esta situação, ao refletir sobre o papel desempenhado pela mestranda, esta avalia o sucesso da aprendizagem da criança pelo facto de esta se sentir num ambiente em que era respeitada e valorizada. O interesse demonstrado pelo adulto em relação à participação da criança, estimulou uma comunicação de reciprocidade e de encorajamento. A cada progresso de RA., houve reconhecimento e elogios, contribuindo para um ambiente positivo que incentivou a sua evolução contínua. A nível da estimulação, de acordo com Bertram e Pascal (2009), a formanda procurou facultar informação à criança com o objetivo de que esta conseguisse reorganizar autonomamente o seu pensamento e descobrisse, neste caso, a correta utilização dos termos “ontem” e “amanhã”. Por fim, ao nível da autonomia, a estagiária reconhece que provavelmente, numa fase inicial, deveria ter proporcionado RA. uma maior liberdade na resolução do seu problema. Contudo, esta criança caracterizava-se por apresentar um discurso pouco coerente e confuso, com discordância entre o género, número e tempo na elaboração de frases e, denotando-se, por vezes, uma fragilidade na adequação da sua resposta atendendo ao que ouviu ou foi questionado. Assim sendo, era necessário um apoio maior por parte da educadora estagiária ou equipa educativa, na estruturação do seu raciocínio e comunicação (Bertram & Pascal, 2009).

No que concerne aos princípios e fundamentos da contagem de objetos, a maior vulnerabilidade do grupo residia na perceção de que os objetos só podiam ser contados uma

única vez e que nenhum poderia ficar por contabilizar. Deste modo, o processo de contagem das crianças presentes, recorrendo ao quadro de presenças, revelou-se crucial na compreensão deste princípio, na medida em que a mestranda e os colegas, repetiam a contagem que a criança realizava, alertando caso esta saltasse ou repetisse uma fotografia, ou ainda indicando com o dedo, juntamente com a criança, os elementos do grupo que esta se encontrava a contar. Estes momentos incluíam muitas vezes uma pausa na contagem das crianças, permitindo que, de forma inconsciente, estas contassem a partir de uma ordem específica, evidenciando uma capacidade de abstração (Barros & Palhares, 2001; Castro & Rodrigues, 2008). Contudo, esta continuação da contagem a partir de certo número, não era possível para alguns elementos do grupo, sendo necessário regressar ao início, respeitando, assim, o ritmo e desenvolvimento de cada criança, não descurando a sua capacidade em progredir. Por outro lado, permitiu à educadora estagiária e restante equipa educativa atuar na ZDP das crianças (Barguil, 2016; Silva et al., 2016; Van Oers, s.d.).

Numa fase final do estágio, o quadro de presenças complexificou-se, tornando-se numa tabela de dupla entrada. Nesta, os dias da semana e as respetivas cores mantiveram-se na coluna à esquerda e as fotos das crianças ficaram posicionadas na linha superior, pelo o que a marcação da presença era efetuada colocando um quadrado na célula correspondente ao dia e à criança. Após a educadora cooperante discutir com o grupo a alteração do quadro de presenças, uma criança questionou: “mas se as fotografias estão em cima, como vamos marcar a nossa presença?”. A educadora, então, exibindo um quadrado, afirmou: “com esta figura geométrica. Alguém sabe o nome?”, ao que as crianças, em uníssono, responderam: “é um quadrado”. Perante esta declaração, a formanda indaga ao grupo sobre o motivo de ser um quadrado, recebendo como resposta várias características desta figura geométrica: “tem quatro lados”, “tem linhas retas”, “tem quatro biquinhos” referindo-se aos vértices da figura, “tens os lados iguais quatro a quatro”. Estas afirmações ilustraram os conhecimentos consolidados, por parte do grupo, da atividade que será descrita e analisada no próximo subcapítulo. Assim, a educadora cooperante mostrou às crianças um saco, dentro do qual se encontravam quadrados verdes e vermelhos, simbolizando, respetivamente, a presença e ausência das mesmas na sala de atividades.

Na primeira abordagem deste novo quadro de presenças foi visível, em alguns elementos do grupo, uma dificuldade na sua compreensão e interpretação, uma vez que as crianças não percebiam que o quadrado verde deveria estar simultaneamente na coluna da sua fotografia e na linha no dia da semana em que se encontravam. Neste cenário, o diálogo estabelecido com as crianças demonstrou-se extremamente importante, para que conseguissem compreender esta tabela de dupla entrada. Assim, a mestranda partiu sempre dos conhecimentos das crianças e, recorrendo ao método de questionamento sucessivo, procurava estimular e incentivar o seu raciocínio, proporcionando o tempo e o espaço que estas precisavam para encontrar a resposta pretendida (Bertram & Pascal, 2009). Como por exemplo, a estagiária pedia para o grupo identificar o presente dia e, com base nas respostas das crianças, prosseguia questionando: “se hoje é segunda-feira, o dia amarelo, então em que linhas deves colocar o quadrado?”, levando a criança a apontar para a correspondente linha com o dedo. Depois, solicitava que a criança identificasse a sua fotografia e, em seguida, incentivava-a a associar estas duas informações, reforçando os seus saberes, “Se hoje é segunda-feira e a tua fotografia está onde tens o dedo, então tens de colocar o quadrado verde...”, deixando em aberto para que esta conseguisse chegar à quadrícula da tabela correspondente. Esta estratégia revelou-se eficaz, na medida em que este apoio fazia com que a criança compreendesse o novo quadro de presenças, sendo notório a sua correta interpretação nos dias seguintes, colocando autonomamente e com facilidade o quadrado verde no respetivo sítio.

Para além desta conquista e das aprendizagens referidas anteriormente alusivas ao quadro de presenças, foi possível evidenciar a emergência de algumas operações numéricas, mais concretamente, a adição e a subtração. Após a complexificação do quadro, primeiramente eram assinaladas as presenças nas crianças, seguida da colocação dos quadrados vermelhos. No entanto, antes de as crianças procederem à colocação dos quadrados, a mestranda perguntava ao grupo quantas crianças eram no total, obtendo como resposta 21 e, questionando seguidamente, “se a sala dos cinco anos tem 21 crianças no total e estão presentes na sala 17, quantas estão a faltar?”, com o intuito de direcionar a criança para o conceito de subtração. Decorridos alguns instantes de silêncio, três elementos (A.A.,

M., B.) responderam “quatro”, começando a nomear os colegas que se encontravam ausentes. De forma a estimular e auxiliar o restante grupo, a estagiária respondeu “será?”, à qual M. responde afirmativamente, levantando-se e contabilizando as quadrículas da tabela que não possuíam quadrados. Esta demonstração de M. ajudou o restante grupo a perceber a questão inicial. Perante esta informação, a formanda reforçou dizendo “Isso quer dizer que 17 crianças aqui presentes mais as quatro que estão a faltar, perfaz as 21 crianças do grupo dos cinco anos, certo?”, à qual todos acenaram afirmativamente com a cabeça. A presente estratégia utilizada pela educadora estagiária, colocando questões distintas para obter a mesma informação permitiu ao grupo aperceber-se, indiretamente, de outros significados que a noção de subtração pode assumir, sendo fundamental o/a educador/a de infância estar atento às estratégias/forma de raciocínio de cada elemento do grupo, por forma a criar diversas situações de comparação e, assim, aumentar o seu leque de conhecimentos (Castro & Rodrigues, 2008). Nos dias seguintes a este momento de diálogo com o grupo, algumas crianças começaram a demonstrar interesse em continuar esta abordagem da subtração e adição, dada a fácil associação com os conceitos de “retirar” e “acrescentar”, na qual voluntariamente diziam “Joana faltam três crianças para estarmos todos”, entre outros exemplos. De acordo com esta iniciativa das crianças, a formanda procurou estimular o seu raciocínio, tanto no acolhimento como noutros momentos do dia, ocasionando, assim, oportunidades para a criança resolver autonomamente problemas, por forma a dar resposta aos seus interesses e gosto por aprender (Bertram & Pascal, 2009; Spodek, 2002). Sob outra perspetiva, este apoio prestado aos elementos do grupo pressupõe reconhecer nos mesmos, a sua necessidade de segurança e encorajamento (Bertram & Pascal, 2009), visto que, muitas vezes, as crianças deste grupo, apenas precisavam que as suas potencialidades fossem reconhecidas pelo adulto e pelos pares ou, então, que o adulto incentivasse o seu raciocínio e autonomia na resolução de problemas. Este processo de coconstrução de saberes “é facilitado quando o/a educador/a dialoga com as crianças sobre o que estão a fazer, coloca questões e dá sugestões, dando oportunidade para que elaborem, retomem e revejam as suas ideias, envolvendo-se numa construção conjunta do pensamento” (Silva et al., 2016, p. 37).

No que se refere à marcação do dia do mês, esta era elaborada num calendário construído pelas crianças e os dias do mês apresentavam a mesma cor que o dia da semana a que se referiam, ou seja, os dias correspondentes à segunda-feira eram representados com um marcador amarelo, os de terça-feira com o verde, e assim sucessivamente. Importa mencionar que tanto as colunas do calendário, como as linhas do quadro de presenças, principiavam na segunda-feira. Por conseguinte, as crianças, primeiramente, identificavam no calendário o dia em que se encontravam e, depois, assinalavam com um X o dia anterior, para indicar que o mesmo já tinha terminado. No início da semana, na segunda-feira, eram marcados os dias referentes à sexta-feira e ao fim de semana. Esta igualdade de cor dos dias da semana, no quadro de presenças e no calendário de cada mês, permitia que as crianças se localizassem no tempo, tendo como ponto de referência a primeira tarefa, e se consciencializassem da sequência semanal, mensal e anual (Silva et al., 2016). A sequência semanal encontrava-se representada pelo quadro de presenças e a mensal e anual através de uma parede da sala de atividades, na qual se encontravam dispostos os calendários dos meses referentes ao ano letivo, começando no mês de setembro e terminando em agosto.

Na marcação do dia do mês, eram abordadas diversas questões relacionadas com o conceito de número, nomeadamente, a decomposição dos números, ou seja, quando a criança identificava o dia do mês era pedido que referisse os seus algarismos. Neste exercício, os algarismos dos números entre um e 20 eram rapidamente reconhecidos pelo grupo, porém, quando o dia do mês localizava-se entre o 21 e o 31, mais especificamente, denotava-se uma dificuldade acrescida na identificação de que número se tratava. Assim, nestas situações, a mestrandia pedia que a criança, num primeiro momento, identificasse os algarismos em separado e, depois repetia a sua ideia, mas por outras palavras, ou seja, por exemplo, “2 e o 5, formam o número...”, dando-lhe tempo para pensar e refletir. Caso este elemento do grupo não conseguisse responder corretamente, a estagiária pronunciava a primeira sílaba do número, possibilitando que a criança indicasse corretamente de que dia/número se tratava. Esta última estratégia, a da primeira sílaba, apenas era utilizada com elementos do grupo que demonstravam maior fragilidade a nível da matemática, sendo que os restantes reconheciam facilmente o número logo após o adulto reproduzir, em voz alta, os respetivos algarismos.

Por outro lado, era abordada a correta leitura dos números, ou seja, que estes deveriam ser lidos da esquerda para a direita, dado que A.A., na identificação do dia em que nos encontrávamos afirmou “hoje é dia 24, mas também pode ser 42, se lermos ao contrário”, não sendo a primeira vez que a criança fazia esta associação. Perante esta afirmação, a formanda explicou à criança que a leitura dos números deveria ser feita da esquerda para a direita, porque no caso do 24, o dois surge em primeiro lugar e só depois o número quatro. Este esclarecimento serviu de reforço à explicação que a educadora cooperante já havido dado. Posteriormente, a criança questionou “mas então se o quatro vier em primeiro e depois o dois, é o número 42?”, na qual a estagiária respondeu afirmativamente. Esta ideia da orientação da leitura, esquerda/direita, era igualmente fortalecida quando as crianças pediam, por exemplo, que a mestranda lê-se o seu nome ou uma frase e esta utilizava o dedo para indicar a orientação da sua leitura.

No seguimento das questões abordadas, a escrita dos numerais, por parte das crianças, contribuiu para o desenvolvimento do seu sentido de número e apreensão que a respetiva escrita ocorre da esquerda para a direita, enfatizando, assim, a importância da leitura se proceder no mesmo sentido. Por outro lado, a escrita e análise dos números proporcionou ao grupo o início da compreensão de que o nove implica transição, apesar de ainda constituir um conceito abstrato (Castro & Rodrigues, 2008). No processo de escrita dos numerais, demonstrou-se fundamental a elaboração de um plano que auxiliasse as crianças a perceber onde começar o traço, que direção tomar, o tipo de linha (curva ou reta), entre outras indicações.

Por fim, em quase todos os elementos do grupo, era patente a representação em espelho dos algarismos, mesmo que estes estivessem representados corretamente num outro pedaço de papel. Esta exploração da orientação escrita ocorre porque “a criança leva tempo até perceber que o grafema não é um pictograma, a respeitar a orientação esquerda/direita” (Baptista et al., 2011, p. 25). Esta escrita em espelho dos números, provocava, em algumas situações, confusão e incerteza a outros elementos do grupo, traduzindo-se numa dificuldade acrescida na sua identificação. Consequentemente, o apoio do adulto era essencial, a fim de

elucidar a criança sobre de que número se tratava, direcionando-a para a sua representação correta, através de um exemplo no próprio calendário, ou recorrendo à sua explicação. Este apoio caracterizava-se, principalmente, pela manutenção da autoestima da criança, reconhecendo as suas potencialidades, uma vez que algumas destas demonstravam sinais de insegurança relativamente às suas capacidades (Bertram & Pascal, 2009). Em contrapartida, a formanda destacava o desempenho de cada elemento do grupo, na elaboração das suas representações, visto que “as tentativas de escrita, mesmo que não conseguidas, deverão ser valorizadas e incentivadas, pois só assim as crianças poderão passar pelas diferentes fases inerentes à apropriação do código escrito” (Silva et al., 2016, p. 70).

Posto isto, de uma forma global, o grupo apresentava uma grande heterogeneidade ao nível do desenvolvimento e das necessidades e, por isso, uma das principais dificuldades sentidas nas tarefas do acolhimento, traduzia-se na idealização de estratégias que se adequassem a todo o grupo e não apenas a alguns elementos. Porém, considerando cada criança como um ser único com características singulares e dado que a construção do conhecimento sucede-se de formas distintas entre as mesmas, tornou-se fulcral a estagiária socorrer-se da reflexão na e sobre a ação (Alarcão, 1996; Amaral et al., 1996). Esta dupla reflexão possibilitou assim que a mestranda adequasse a sua resposta às necessidades e potencialidades de cada elemento, atuando na sua ZDP (Van Oers, s.d.), permitindo, assim, uma aprendizagem contextualizada e significativa para as crianças e, satisfazendo o princípio da exigência de resposta a todas as crianças, presente nas OCEPE (Silva et al., 2016).

Sob uma perspetiva diferente, gerir o equilíbrio entre o respeitar o tempo e o espaço de cada criança, permitindo-lhe pensar e refletir sem se sentir pressionada ou insegura, ao mesmo tempo que a formanda tentava garantir que os colegas adotassem a mesma abordagem, revelou-se deveras desafiador. Por outras palavras, em inúmeros casos, a dificuldade sentida por uma criança caracterizava-se por um conhecimento adquirido de outra e, esta última desejava dizer imediatamente a resposta, não dando oportunidade ao par para pensar. No entanto, através do diálogo com as crianças, consciencializando-as das diferentes potencialidades e necessidades de cada uma, foi possível criar um ambiente harmonioso,

onde todas se sentiam ouvidas e valorizadas, mas, acima de tudo, respeitavam o outro e participavam na construção conjunta de conhecimentos.

3.2.2. CARATERÍSTICAS DAS FORMAS GEOMÉTRICAS

Ao longo da PES II, como já mencionado, foram conduzidas duas atividades com o grupo, centradas nas figuras geométricas, nas quais ficou claramente evidenciada uma distinção entre o círculo e as demais formas, nomeadamente o triângulo, o quadrado e o retângulo. O círculo era facilmente identificado pelo grupo, enquanto que as outras suscitavam dúvidas e incertezas, em especial, na diferenciação entre o quadrado e o retângulo. Além do mais, ao longo da construção do robô Kikas esta fragilidade ficou ainda mais patente. Desta forma, a mestranda planeou uma atividade que viabilizasse o dar voz à criança e aos seus conhecimentos e experiências, mas que simultaneamente permitisse a coconstrução de novos saberes, através da interação com os pares e adultos e da manipulação de figuras geométricas distintas. Assim, a educadora estagiária decidiu reutilizar as figuras geométricas de grandes dimensões (apêndice A4), previamente utilizadas pelo grupo durante a primeira etapa do circuito realizado, uma vez que as crianças já estavam familiarizadas com as mesmas e tinham tido a oportunidade de as manipular. Para começar a atividade, a formanda reuniu no tapete da área dos jogos, o grande grupo, e questionou-os se se recordavam das atividades realizadas no refeitório, o qual respondeu afirmativamente. Em seguida, a formanda perguntou ao grupo se sabia em que categoria se enquadrava o quadrado, o triângulo, o retângulo e o círculo. Contudo, nenhum elemento do grupo sabia, sendo-lhes informado que se chamavam figuras ou formas geométricas, causando um grande espanto e admiração nas crianças.

Neste seguimento, o principal objetivo desta atividade era analisar as caraterísticas destas quatro figuras geométricas, permitindo às crianças aprender a diferenciar, nomear e identificar as propriedades das mesmas – número de lados e vértices (NCTM, 2007; Silva et al., 2016). Deste modo, a educadora estagiária explicou ao grupo que iria apresentar uma forma geométrica de cada vez e que, em conjunto, analisariam as suas caraterísticas

específicas. Iniciando pelo retângulo, maior parte do grupo nomeou esta figura corretamente, sendo que a primeira característica salientada pelas crianças foi a sua cor, azul, seguindo-se uns minutos de silêncio. Perante esta situação, a formanda tentou incentivar o grupo a descrever o que conseguiam ver, pedindo que observassem atentamente o retângulo. Face a esta intervenção, I. coloca o dedo no ar e afirma “o retângulo tem biquinhos nas pontas, parece que picam”, colocando o seu dedo num dos vértices. Esta apreciação de I. despoletou nos restantes colegas a curiosidade em tocar nos diferentes vértices da figura, tendo sido acedido pela estagiária. Finalizada esta observação, o grupo chegou à conclusão que os vértices de um polígono tinham que estar ligados entre si.

Posto isto, o grupo começou a verbalizar a quantidade de vértices e lados existentes, até que uma criança, B., apontando para a figura disse “este lado é maior que este” referindo-se ao comprimento e largura respetivamente, e completando “este lado de cima é igual ao lado de baixo e estes dois lados são iguais”, aludindo à largura do retângulo. Contudo, esta afirmação de B. causou alguma incerteza nos elementos do grupo e, então, a mestranda retirou o quadrado e colocou-o ao lado do retângulo, visto que ambas as figuras apresentavam a mesma largura. Neste sentido, a formanda mostrou, justapondo os lados das duas figuras geométricas, que os quatro lados do quadrado eram iguais à largura do retângulo, girando o mesmo junto da figura em análise. Em seguida, colocou o quadrado em cima do lado maior do retângulo, no qual as crianças puderam observar que se tratavam de medidas de comprimento distintas. Posto isto, sucedeu-se uma análise mais detalhada sobre o comprimento dos lados do retângulo, na qual o grupo, com o apoio da educadora estagiária e através do diálogo e demonstração na própria figura, chegou à conclusão que, independentemente da posição desta figura geométrica, os lados opostos possuíam o mesmo comprimento. Desta forma, o retângulo foi analisado na sua posição standard e na vertical e, após o grupo todo compreender e assimilar esta particularidade do retângulo, a estagiária realçou que os lados do retângulo eram iguais dois a dois, demonstrando no próprio retângulo. Por fim, no que respeito ao retângulo, o grupo foi incentivado a descobrir a última característica desta figura geométrica, nomeadamente, os lados do retângulo e, conseqüentemente das figuras geométricas, serem compostos por linhas retas.

A caracterização das restantes figuras geométricas, ou seja, do quadrado, do triângulo e do círculo, ocorreu de forma muito mais rápida e com uma maior participação do grupo, uma vez que a análise do retângulo permitiu às crianças identificar os principais aspetos a destacar nas diferentes figuras geométricas. Nestas últimas, a mestrande destaca duas situações relativamente à nomeação e identificação das propriedades do quadrado e do círculo. Relativamente ao quadrado, ao analisar o comprimento dos seus lados, a estagiária demonstrou novamente que estes eram todos iguais aos da largura do retângulo. Mediante a repetição desta constatação, A.A. afirma “os lados do quadrado são iguais quatro a quatro”, seguindo-se a afirmação de M. que diz “são todos iguais”. Esta observação das crianças foi facilmente aceite e compreendida pelo grupo, havendo um terceiro elemento, R.I., que concluiu “no retângulo os lados são iguais dois a dois, no quadrado é quatro a quatro”.

No que se refere ao círculo, D.I. disse “O círculo tem lados” e a estagiária perguntou “Tu achas que tem?”, à qual a criança responde afirmativamente com a cabeça, sendo solicitado D.I. que indicasse no círculo os seus lados. No momento que a criança observou atentamente esta figura geométrica, constatou que o círculo não tem lados, declarando “afinal o círculo não tem lados, porque eu não consigo contar”, à qual B. acrescenta “pois, é uma linha curva não dá”. Uma vez concluída a identificação e descrição destas quatro figuras geométricas, a formanda procedeu com o grupo, à análise das figuras que respeitavam o conceito geométrico das formas referidas e outras que não o respeitavam (NCTM, 2007). Sendo assim, foram analisadas as formas presentes no apêndice A5, das quais, a A, C, G e H não correspondiam a figuras geométricas e as restantes correspondiam, nas quais as figuras da mesma família estavam posicionadas de forma diferentes, para que o grupo se centrasse nas suas características e não nas suas posições. A utilização desta estratégia, em especial do contacto com triângulos de diferentes classificações, realça a importância “que, desde o início, o conceito de triângulo que os alunos adquiram seja o mais alargado possível não se limitando a um triângulo equilátero” (Ponte & Serrazina, 2000, p. 173).

O primeiro conjunto de figuras mencionado foi rapidamente identificado pelas crianças como não sendo figuras geométricas pelo facto de a figura A não possuir vértices; os

lados opostos, da figura C, não apresentarem o mesmo comprimento; os lados da forma da figura G não serem linhas retas e, por fim, na figura H os vértices não estarem ligados em si. Por outro lado, o reconhecimento das formas B e E como sendo geométricas ocorreu facilmente, sem suscitar qualquer dúvida por parte das crianças, sendo que relativamente à figura B mencionaram “é um quadrado, apenas está de lado”, e quanto à figura E referiram “parece o retângulo azul, mas esticado”. Na análise dos triângulos D e F verificou-se um conflito cognitivo nas crianças, exigindo um diálogo mais cuidadoso e a utilização de diversas comparações com outros objetos, para que as crianças compreendessem que a variação da amplitude dos ângulos do triângulo não os impedia de serem considerados triângulos. Finalizado este diálogo e devido à aproximação da hora do almoço, não foi possível abordar com o grupo os outros exemplos que a mestrandia tinha preparado. Ainda assim, importa referir que no estudo das diversas figuras presentes no apêndice A5, as crianças foram enunciando as características definidas anteriormente para cada uma das figuras e comparando-as com as particularidades das formas em análise.

Ademais, nesta última situação, houve duas crianças, C. e D., que enquanto os colegas se preparavam para a hora do almoço, vieram ao encontro da mestrandia e solicitaram a sua ajuda para compreender o motivo pelo qual as figuras D e F serem efetivamente triângulos, pois na sua perspetiva não o eram. Neste sentido, a educadora estagiária analisou cada uma destas figuras separadamente, colocando o triângulo amarelo lado a lado, primeiramente com a figura D e depois com a F. Em ambos os casos, foi solicitado às crianças que identificassem uma característica do triângulo amarelo e verificassem se se aplicava às formas em estudo. Por exemplo, diziam ter três vértices e observavam a figura D/F, verificando se a mesma possuía três vértices, e assim sucessivamente. Por intermédio desta análise mais detalhada, em que todos os aspetos foram analisados ao ritmo e tempo de C. e de D., estes compreenderam o porquê da figura D ser um triângulo. Todavia, o triângulo F, foi o mais difícil para as crianças o integrassem nesta família, uma vez que as crianças consideravam que a diferença de comprimento dos lados do triângulo F e do amarelo, fazia com que o primeiro não correspondesse ao conceito geométrico de triângulo. Após um longo diálogo com ambas as crianças, tentando mobilizar diferentes estratégias e comparações, a formanda lembrou-se da

figura E e perguntou-lhes de que forma se tratava, sendo que ambas responderam “É um retângulo” e C. acrescentou “mas esticado”. De acordo com esta afirmação, a estagiária retirou o retângulo azul e colocou-o ao lado da figura E, para comprovar o que ambos disseram, e juntamente com os triângulos amarelo e F, pediu que observassem as quatro figuras geométricas. Ao fim de alguns minutos, D. virou-se para o adulto e para o par e disse “afinal esta figura (F) é um triângulo, mas parece esticado como o retângulo E”. Após a esta observação/comparação, C. refletiu e chegou à mesma conclusão, resolvendo-se assim a dificuldade de ambas as crianças assumirem a forma F como sendo realmente um triângulo.

A mestranda verificou que no decorrer dos dias seguintes à concretização desta atividade, a aquisição e a mobilização dos conhecimentos construídos pelo grupo, na medida em que, por exemplo, foi notório no discurso das crianças a utilização correta da designação das figuras geométricas, para se referir aos materiais utilizados no processo de construção do robô Kikas, na apresentação do mesmo à sala dos três anos; na identificação da figura que marcava a presença ou ausência das crianças, no quadro de presenças, tal como referido; e, por último, num pequeno jogo dinamizado pela educadora cooperante, com os blocos lógicos, no qual o grupo tinha de adivinhar qual a figura geométrica que a educadora escondia atrás das costas, conciliando os quatro atributos deste recurso – figura geométrica, cor, tamanho e espessura. Neste jogo, as crianças podiam fazer perguntas à educadora cooperante desde que a resposta fosse sim ou não, sendo visível no seu discurso a utilização das características identificadas na atividade anterior. Exemplificando, “Tem quatro lados?”, “Tem três biquinhos?”, “É pequeno?”, “É fino?”, entre outras questões. Nesta dinâmica foi igualmente possível verificar a entreaajuda nas crianças, na medida em F. perguntou “Tem biquinhos?”, à qual a educadora cooperante respondeu negativamente, deixando a criança confusa. Perante esta reação, B. virou-se para o colega e afirmou “se não tem bicos, então é um círculo”, ajudando-o a desmistificar de que forma se tratava.

Posto isto, na realização da presente atividade, a mestranda considera que existiu um bom equilíbrio entre as interações pedagógicas de qualidade, isto é, sensibilidade, autonomia e estimulação, na medida em que a proposta da atividade em si pressuponha colocar a criança

no centro do seu processo de aprendizagem, sendo a mesma, a protagonista na edificação dos seus conhecimentos. Neste sentido, foi fornecido às crianças uma grande autonomia, na medida em que o desenrolar da proposta foi edificado de acordo com a predisposição do grupo e das suas opiniões, sendo que a mestranda só interveio para apoiar e incentivar o raciocínio e comunicação da criança. Por outro lado, foi proporcionado ao grupo, a oportunidade de resolver os problemas com que se deparavam, quer autonomamente, quer em interação com os colegas e suas perspetivas da situação. Assim sendo, o reconhecimento das necessidades da criança esteve presente em toda a atividade, em especial em relação à insegurança e elogio/encorajamento. Dado que, tal como mencionado anteriormente, as crianças deste grupo precisavam muitas vezes deste reconhecimento e aceitação das suas ideias/opiniões por parte do adulto e pares (Bertram & Pascal, 2009).

Apesar de tudo isto, num momento posterior à experiência educativa, a formanda considera que o segmento do dia em que a mesma foi realizada não foi o mais adequado, visto que as crianças encontravam-se um pouco agitadas, mesmo depois de lhes ter sido dada a oportunidade de brincar livremente pelas áreas da sala, estratégia que por norma ajudava a acalmar o grupo; e a presença de um quinto adulto na sala suscitou uma breve instabilidade e desconcentração nas crianças, mesmo que este já fosse conhecido pelas mesmas. Neste sentido, socorrendo-se na reflexão sobre a ação (Alarcão, 1996; Amaral et al., 1996), a educadora estagiária conclui que a realização da proposta, num outro momento do dia ou através de uma abordagem faseada, provavelmente teria sido mais benéfico para as crianças que se encontravam menos focadas ou predispostas para aquele momento de diálogo, abarcando, assim, um maior envolvimento/participação das mesmas na proposta. Ainda assim, a formanda considera que esta experiência educativa foi bem-sucedida, não só pelo referido anteriormente, mas também pela constatação de que mesmo as crianças que se encontravam mais dispersas, mobilizaram os conceitos e noções matemáticas utilizadas na atividade.

REFLEXÃO FINAL

O RE simboliza o culminar de um processo formativo – Mestrado em Educação Pré-Escolar – no qual se torna fundamental refletir de modo crítico, global e sintetizado, o desenvolvimento das competências profissionais e pessoais adquiridas pela mestranda, ao longo de todo este percurso. Neste sentido, a presente reflexão final visa abordar as aprendizagens, potencialidades, constrangimentos e/ou limitações sentidas no decorrer das PES, aliadas a uma formação teórica que promoveram este desenvolvimento. Ademais, considerando que a formação de um/a educador/a de infância perdura ao longo da vida, constituindo, assim, um processo em constante evolução, serão, igualmente, referidas as futuras possibilidades de aprendizagem, a nível profissional e pessoal.

A realização dos estágios profissionalizantes e respetivas supervisões, nos contextos de creche e EPE, permitiram à mestranda a construção de diversas experiências profissionais e pessoais que se revelaram essenciais à sua formação integral. Estas experiências possibilitaram que a formanda vivenciasse novas experiências, ultrapassasse desafios e constrangimentos, e percecionasse as diferenças e semelhanças entre os dois contextos educativos e de que forma estas impactaram o processo educativo das crianças. Neste sentido, o principal contraste evidenciado entre a valência de creche e EPE, prendeu-se pelo maior apoio e envolvimento familiar, sentido pela estagiária, no contexto de creche, em comparação com o de EPE. Assim, perante esta dissemelhança, umas das necessidades evidenciadas no grupo de EPE traduziu-se no maior apoio e reconhecimento das emoções e vivências das crianças por parte do adulto, refletindo-se, por vezes, na dificuldade da criança em se autorregular e/ou na sua motivação e interesse em se relacionar com os pares ou participar nas atividades propostas. Em contrapartida, em ambas as instituições, era explícito a ênfase atribuída ao bem-estar físico e emocional das crianças, dispondo de práticas que encaravam a criança como a protagonista do seu processo de aprendizagem, através de um ambiente democrático, repleto de inúmeras oportunidades para as mesmas crescerem, aprenderem e aumentarem o seu leque de experiências.

Por outro lado, as práticas educativas demonstraram-se significativas e enriquecedoras para o desenvolvimento de competências profissionais, pessoais e sociais da educadora estagiária, reforçando a importância de o/a educador/a de infância adequar a sua prática pedagógica não só ao grupo em geral, como também às individualidades de cada criança. Consequentemente, esta postura permitiu à formanda a construção de um ambiente inclusivo e valorizador, no qual as experiências educativas planificadas previam a necessária diferenciação pedagógica, “de modo a proporcionar a todas e a cada uma das crianças condições estimulantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem, promovendo em todas um sentido de segurança e autoestima” (Silva et al., 2016, p. 10). Desta forma torna-se elementar referir a importância da utilização da metodologia de IA, como um recurso através do qual a mestranda teve a oportunidade de ampliar as suas competências e sustentar e melhorar a sua prática, recorrendo ao processo cíclico inerente a esta metodologia e que englobava as seguintes fases: observação, planificação, ação e avaliação/reflexão (Latorre, 2003; Silva et al., 2016).

Em relação à concretização do estágio na valência de creche, este foi o primeiro contacto com crianças tão novas num contexto educativo formal, o que consequentemente, numa fase inicial, provocou na estagiária um misto de emoções e sentimentos entre os quais insegurança e entusiasmo/curiosidade. Contudo, o facto de a mestranda se sentir integrada e ter participado ativamente, desde o primeiro dia, nos diferentes momentos da rotina diária, fez com que de uma forma natural e espontânea, se fosse relacionando, aos poucos, com as crianças, respeitando sempre a sua predisposição, o seu espaço e o seu tempo. A construção gradual da confiança com o grupo e com a equipa educativa, permitiu, assim, a criação de vínculos e relações com as diversas crianças, como também, a crescente capacidade da formanda em ficar responsável pelos diversos momentos da rotina diária e pela dinamização das propostas, de forma mais confiante e natural/espontânea. E, ainda, pela gestão do grupo, do espaço e do tempo. Além disso, foram proporcionadas ao grupo inúmeras atividades, incluindo as relacionadas com a matemática, nas quais foram evidenciadas a evolução e desenvolvimento das crianças, como também a mobilização dos saberes adquiridos, resultando numa maior capacidade de comunicação com os adultos e pares. Por outro lado,

facilitou o reconhecimento e a identificação das fragilidades das crianças, que se refletiram na utilização de novas e diferenciadas estratégias, com o intuito de dar resposta a todos os elementos do grupo.

Em contrapartida, no âmbito das interações pedagógicas de qualidade – estimulação, autonomia e sensibilidade – a autonomia simbolizou um aspeto a melhorar na realização do estágio em EPE, assim como o revelar conhecimentos teóricos e de enquadramento legal da educação de infância. A evolução destas competências foi visível no decorrer da PES II, na qual a mestranda demonstrou uma melhoria significativa na mobilização de saberes teóricos, contextualizando e enquadrando as diversas experiências educativas nas diferentes áreas, domínios e subdomínios das OCEPE e manifestando uma observação mais atenta e direcionada. Relativamente à autonomia, esta foi uma interação bem conseguida na valência de EPE, na qual a formanda conseguiu proporcionar ao grupo um grande nível de liberdade, para que as crianças pudessem experimentar, escolher quais os materiais que queriam utilizar e como os queriam manipular, a oportunidade para expressarem as suas opiniões e ideias, entre outros exemplos.

No que diz respeito ao estágio na valência de EPE, a adaptação ao grupo e ao contexto ocorreu de um modo mais simples e natural, uma vez que a concretização do estágio anterior permitiu que a estagiária possuísse uma observação mais atenta e detalhada, facilitando, posteriormente, a identificação das necessidades e interesses do grupo e a planificação de atividades que fossem estimulantes e enriquecedoras para todas as crianças. De um modo geral, a educadora estagiária identifica dois constrangimentos principais no decorrer da PES II: a metodologia de trabalho por projeto e as necessidades do grupo. No que concerne ao primeiro constrangimento, este constituiu o primeiro momento na formação profissionalizante da mestranda que possibilitou a realização de um projeto de acordo com a metodologia de trabalho de projeto, o que conseqüentemente gerou alguns receios e inseguranças na formanda. Por outro lado, o facto de o tema do projeto ter surgido numa fase tardia das PES aliada à construção do robô, que se prolongou mais do que o planeado, fez com que a mestranda não pudesse vivenciar com o grupo a fase de execução e divulgação do

projeto, compreendendo efetivamente o seu impacto na assimilação das regras da sala por parte das crianças, a longo prazo. Contudo, numa fase final da PES, foi notório uma evolução significativa no grupo relativamente à compreensão das regras da sala e conseqüentemente da sua concretização, refletindo-se num ambiente mais calmo e harmonioso e numa crescente colaboração e entreaajuda nas crianças. Quanto às necessidades do grupo, uma das grandes dificuldades sentidas pela estagiária prendeu-se por conseguir equilibrar o dar resposta a determinadas necessidades e carências de algumas crianças, ao mesmo tempo que não descurava do restante grupo.

Independentemente dos contratempos evidenciados, que se revelaram importantes oportunidades de crescimento, torna-se impossível deixar de referir o crescimento pessoal da formanda com a concretização deste estágio, não só pela presença de duas crianças com NAS, como também pela evolução da sua gestão emocional em conseguir conciliar os diferentes contextos familiares e necessidades subjacentes das crianças, de forma a lhes dar voz e transmitir confiança e segurança. Sob outro ponto de vista, a mestrande também não pode deixar de realçar a receção calorosa que o grupo de EPE teve para consigo, assim como do amor e carinho incondicional desenvolvido com as crianças e de valores como o respeito pelo outro, a compreensão e a aceitação da diferença.

Ainda no que concerne ao desenvolvimento de competências pessoais, a educadora estagiária aprimorou a sua capacidade de resiliência e persistência, na tentativa de ultrapassar os momentos menos positivos e/ou mais stressantes, ao longo dos estágios profissionalizantes; a autoconfiança na sua capacidade de gerir o grupo e na capacidade de dar resposta às individualidades de cada criança; e a empatia com o objetivo de apoiar a criança na sua autorregulação e a sentir-se ouvida e valorizada, em momentos sensíveis para as mesmas.

No que toca às estratégias de formação inerentes às PES I e II, a educadora estagiária salienta as reuniões com a equipa educativa e a elaboração do portefólio de aprendizagem profissional (creche) e das narrativas reflexivas individuais. As reuniões em equipa revelaram-

se uma mais-valia, quer pela partilha de questões e dificuldades emergentes nas práticas pedagógicas, que possibilitaram à mestranda conhecer melhor o contexto familiar e social de cada elemento do grupo, como pelos conhecimentos e estratégias a adotar. Além disso, as educadoras cooperantes mostraram-se sempre disponíveis para auxiliar e orientar a díade, assim como para refletir e analisar sobre as evidências observadas, com o objetivo de melhorar o trabalho desenvolvido com as crianças e proporcionar às mesmas a construção de aprendizagens significativas e enquadradas nas suas necessidades e potencialidades.

O portefólio de aprendizagem profissional, elaborado no contexto de creche, e as narrativas reflexivas realizadas no contexto de EPE, demonstraram-se essenciais na compreensão e desenvolvimento da constante articulação entre a teoria e prática, que viabilizou à mestranda contextualizar e fundamentar as suas experiências educativas, assim como a refletir antes e pós a ação sobre as decisões pedagógicas tomadas e as estratégias de ação adotadas. Desta forma, a elaboração destes documentos possibilitou, acima de tudo, a reflexão sobre e para a ação (Alarcão, 1996; Amaral et al., 1996), com o intuito de melhorar a prática educativa e de identificar aspetos a melhorar.

Posto isto e considerando o tópico central deste RE, o domínio da matemática, importa salientar a pertinência e a transversalidade que esta ciência assume na aprendizagem integral da criança, contribuindo, por exemplo, para o desenvolvimento do seu raciocínio e da linguagem oral, cruciais para a criança dar sentido, conhecer e representar o mundo que a rodeia, construir estratégias de resolução, desenvolver a sua capacidade de argumentação, entre outras aprendizagens. A construção e o desenvolvimento das noções matemáticas, ocorre desde os primeiros anos de vida, na medida em que o ser humano percebe o espaço que o rodeia através da observação e exploração do mesmo, como também descobre as características e propriedades dos objetos através da sua manipulação. Consequentemente, os bebés e crianças começam a construir noções matemáticas precoces que deveriam ser aprimoradas ao longo da EPE e que revelar-se-ão cruciais à “construção de alicerces para uma aprendizagem ao longo da vida” (Silva et al., 2016, p. 11). Ademais, através das atividades descritas e analisadas no capítulo três, podemos constatar que a construção de noções

matemáticas precoces encontra-se, muitas vezes, presente nos momentos de brincadeira e/ou exploração livre das crianças, a título de exemplo, o brincar heurístico, através do qual o grupo contactou com diversos conceitos matemáticos de forma informal. Perante estes momentos informais e através do diálogo e interação com as crianças, ou recorrendo à realização de jogos ou experiências educativas mais direcionadas ao desenvolvimento de determinadas noções, como se verificou, por exemplo, na proposta educativa alusiva às características das figuras geométricas, torna-se possível desenvolver e aprimorar os conhecimentos prévios das crianças, complexificando-os e promovendo às mesmas aprendizagens significativas. Por outro lado, permite às crianças tornarem-se progressivamente mais autónomas, aprimorando o seu gosto por aprender a aprender (Silva et al., 2016).

Em suma, a mestranda gostaria de salientar que todas as aprendizagens adquiridas ao longo das PES I e II contribuíram significativamente para o seu crescimento profissional, pessoal e social que proporcionaram a sua construção enquanto futura educadora de infância. Contudo, tal como referido anteriormente, este processo de formação não terminará com a conclusão do Mestrado em Educação Pré-Escolar, na medida em que a formanda pretende dar continuidade aos seus estudos, de forma a aumentar, aprofundar e melhorar as suas competências e conhecimentos, mais concretamente no âmbito da educação especial, por exemplo. Para além disso, vivenciou a importância de na Educação de Infância, o adulto dar voz à criança e à sua forma de pensar, atribuindo-lhe o protagonismo do seu processo educativo.

BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In Alarcão (Org.), *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão* (pp. 9-39). Porto Editora.
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. (2ªed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amaral, M. J., Moreira, M. A., & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo – estratégias de supervisão. In Alarcão (Org.), *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão* (pp. 89-122). Porto Editora.
- Araújo, S. (2014). Avaliação da Qualidade em Creche: O Bem-estar e o Envolvimento das crianças como processos centrais. *Nuances: Estudos sobre Educação* 25(3), pp. 100-115. <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3143>
- Araújo, S. B. (2013a). A Proposta Pedagógica de Elinor Goldschmied para a Educação e Cuidados a Pessoas entre o Nascimento e os Três Anos. In J. Oliveira-Formosinho & S. Barros Araújo (Orgs.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp.139-160). Porto Editora.
- Araújo, S. B. (2013b). Dimensões da pedagogia em creche: Princípios e práticas ancorados em perspetivas pedagógicas de natureza participativa. In J. Oliveira-Formosinho & S. B. Araújo, *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (pp. 29-74). Porto Editora.
- Baptista, A., Viana, F. L., & Barbeiro, L. F. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Barguil, P. M. (2016). Educação Matemática e Educação Infantil: esclarecendo alguns equívocos seculares. In F. A. Andrade, A. P. V. O. Tahim & F. M. Chaves (Orgs.), *Educação, saberes e práticas* (pp. 275-293). CRV.
- Barros, M. G., & Palhares, P. (2001). *Emergência da Matemática no Jardim-de-Infância*. Porto Editora.
- Beber, I. C. R., & Barbosa, M. C. S (2019). Pesquisa com crianças: entre a experiência no campo e a escrita do texto. *Revista de Educação Pública*, 28(67), pp.63-83. <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/3764>
- Bertram, A., & Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*.
- Bertram, T., Formosinho, J., Gray, C., Pascal, C., & Whalley, M. (2015). *EECERA Ethical Code for Early Childhood Researchers*.
- Bitencourt, A. F., Dias, F. S., Stein, J. M., Focesi, L. V., Fochi, P., & Menta, S. (2023). Jogo Heurístico. In P. Fochi (Org.), *O brincar heurístico na creche* (pp. 91-112). APEI
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Cardona, M. J. (1992). A Organização do Espaço e do Tempo na Sala de Jardim-de-Infância. *Cadernos de educação de infância*, 24, 8-15.
- Castro, J. P., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Cerezo, S. S. (1997). *Enciclopédia de Educação Infantil: Recursos para o desenvolvimento do currículo escolar*. Nova Presença.
- Clements, D. H. (1999). Subtizing: What is it? Why teach it?. *Teaching Children Mathematics*, 5(7), 400-405.
- Clements, D., & Sarama, J. (2007). Early childhood mathematics learning. In F. Lester (Ed.), *Second Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*, (pp.461-555). NCTM.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009) Investigação-acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), pp. 355-379. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10148>
- Direção-Geral da Educação (DGE) (2024, janeiro 16). *Consulta Pública das Orientações Pedagógicas para Creche*.
- Elliott, J. (2000). *La investigación-acción em educación*. (4ªed.). Ediciones Morata.
- Fochi, P. (2018). Pikler-Lóczy: A construção de uma Pedagogia dos Detalhes. In J. Oliveira-Formosinho & S. Barros Araújo (Orgs.), *Modelos pedagógicos para a educação em creche* (pp.181-195). Porto Editora.
- Folque, M. A. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. (2.ª edição). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ginsburg, H. P., Lee, J. S., & Boyd, J. S. (2008). Mathematics Education for Young Children: What It is and How to Promote It. *Social Policy Report: Giving child and youth development knowledge away*, 22(1), 3-22.

- Goldschmied, E., & Jackson, S. (2023). *Pessoas com menos de três anos: Educar e cuidar em creche*. APEI
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Laevers, F., Daems, M., Bruyckere, G., Declercq, B., Moons, J., Silkens, K., Snoeck, G., & Kessel, M. V. (2005). *Well-being and Involvement in Care Settings. A Process-oriented Self-evaluation Instrument*. Kind & Gezin and Research Centre for Experientel Education.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó.
- Maia, J. S. (2008). *Aprender ... Matemática do Jardim-de-Infância à Escola*. Porto Editora
- Marques, A., Azevedo, A., Folque, M. A., & Araújo, S. B. (2024). *Orientações Pedagógicas para Creche*. ME/ DGE.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Mendes, M. F., & Delgado, C. C. (2008). *Geometria. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Moita, M. C., Santos, A., Marques, A., Batalha, A., Folque, A., Espadinha, A., Duarte, L., Seixas, C., Dias, I. S., Marques, C., Gil, I., Conceição, R., & Vilhena, G. (2011). *Carta de princípios dos associados da APEI para a tomada de decisão eticamente situada*. APEI

- Nacional Council of Teachers of Mathematics (NCTM) (2007). *Princípios e Normas para a Matemática Escolar* (Tradução portuguesa). Lisboa: Associação de Professores de Matemática (APM).
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma praxis de participação* (4ª ed., pp.141-160). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013a). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma praxis de participação* (4ª ed., pp.61-108). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013b). Pedagogia-em-Participação: Modelo Pedagógico para a Educação em Creche. In J. Oliveira-Formosinho & S. Barros Araújo (Orgs.), *Modelos pedagógicos para a educação em creche* (pp.29-70). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma praxis de participação* (4ª ed., pp.25-60). Porto Editora.
- Ponte, J. P., & Serrazina, M. L. (2000). *Didáctica da Matemática do 1.º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens*. (4ª ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ralha, M. E. (1992). *Didática da Matemática: Perspetivas Gerais sobre Educação Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.

Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. ME/ DGE.

Siraj-Blatchford, I. (2004). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Texto Editores.

Souza, A. N., & Teixeira, V. R. L. (2021). A Importância da Matemática no Desenvolvimento da Criança na Educação Infantil. *Revista de psicologia*, 15(57), 816-827. <https://doi.org/10.14295/online.v15i57.3257>

Spodek, B. (2002). *Manual de investigação em Educação de Infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Van Oers, B. (s.d.). A ZDP, zona de desenvolvimento próximo. *Noesis*, 77, 15-16.

REFERÊNCIAS NÃO PUBLICADAS

Creche (2022/2025). Projeto Educativo da Instituição de Creche. Documento não publicado.

Educação Pré-Escolar (2023/2024). Projeto Curricular de Sala. Documento não publicado.

Educação Pré-Escolar (2023/2024). Projeto Pedagógico da Instituição. Documento não publicado.

DOCUMENTOS LEGAIS

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto (2001). *Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*. Diário da República n.º 201, 1ª série de 30/08/2001. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/240-2001-631837>

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto (2001). *Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico*. Diário da República n.º 201, 1ª série de 30/08/2001. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/241-2001-631843>

Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio (2014). *Habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário*. Diário da República n.º 92, 1ª série de 14/05/2014. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/79-2014-25344769>

Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro (1997). *Lei Quadro da Educação Pré-Escolar*. (1997). Diário da República n.º 34, 1ª série de 10/02/1997. <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/5-1997-561219>

Portaria n.º 262/2011 do Ministério da Solidariedade e da Segurança Social (2011). *Estabelece as normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento das creches*. Diário da República n.º 167, 1ª Série de 31/08/2011

APÊNDICES

A1 – M. a ajudar N. a tirar os fios do seu pé



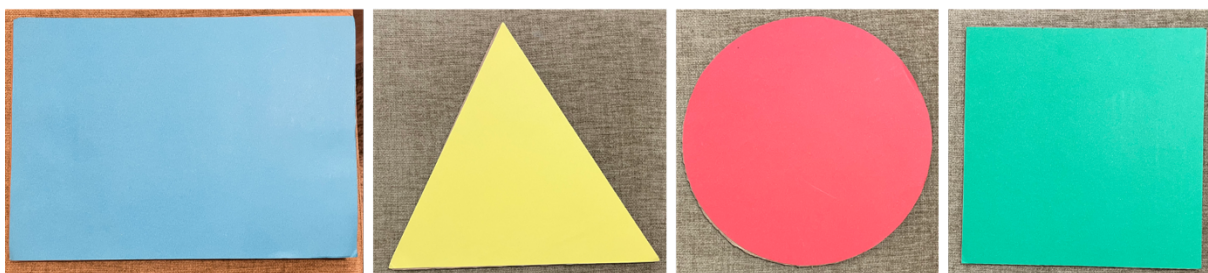
A2 – J. a colocar uma mola de madeira em torno da forma de metal



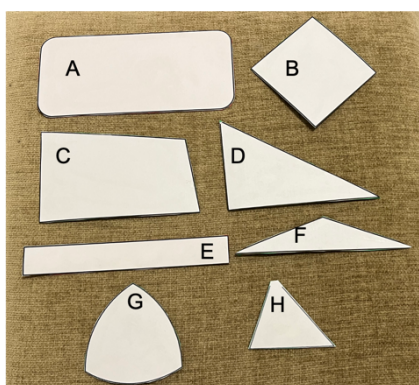
A3 – J. a enrolar o fim numa pedra



A4 – Figuras geométricas em ponto grande



A5 – Figuras geométricas que correspondem ou não ao conceito geométrico



| | | | | | | |
|---|--|---|---|--|--|--|
| tempos de leitura (J, N, GI, CL) Interesses evidenciados: - Leitura (GA, EL, E, M); - Música (L, E, C, M, GA); - Pintura (C, L, J, A, AC, F, E); - Animais em geral (todos); - Brincadeira nos parques exteriores (todos). Aprendizagens evidenciadas: | | reorganização das duas salas numa só ¹³ ; <ul style="list-style-type: none"> • Organização do espaço de forma a unir as duas salas de dois anos¹⁴; • Tempo de brincar no exterior⁵; • Atividades de atenção pessoal e preparação para o almoço⁶; • Tempo de transição suave⁷. | música, Músicos de fraldas ¹⁶ ; <ul style="list-style-type: none"> • Leitura da história “Cucu: animais” de Raffaella Castagna, acompanhada por uma animação com os fantoches de dedo¹⁵; • Tempo de brincar no exterior⁵; • Atividades de atenção pessoal e preparação para o almoço⁶; • Tempo de transição suave⁷. | <ul style="list-style-type: none"> • Tempo de brincar no exterior⁵; • Atividades de atenção pessoal e preparação para o almoço⁶; • Tempo de transição suave⁷. | os registos do projeto “Vai e vem” ¹⁸ ; <ul style="list-style-type: none"> • Atividades de atenção pessoal e preparação para o almoço⁶; • Tempo de transição suave⁷. | <ul style="list-style-type: none"> • Atividades de atenção pessoal e preparação para o almoço⁶; • Tempo de transição suave⁷. |
| | Tarde | Almoço | | | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Atividades de atenção pessoal e preparação para a sesta⁸; • Sesta⁹; • Atividades de atenção pessoal e preparação para o lanche¹⁰; • Lanche¹¹; • Tempo de brincar no exterior¹². | <ul style="list-style-type: none"> • Atividades de atenção pessoal e preparação para a sesta⁸; • Sesta⁹; • Atividades de atenção pessoal e preparação para o lanche¹⁰; • Lanche¹¹; • Tempo de brincar no exterior¹². | <ul style="list-style-type: none"> • Atividades de atenção pessoal e preparação para a sesta⁸; • Sesta⁹; • Atividades de atenção pessoal e preparação para o lanche¹⁰; • Lanche¹¹; • Tempo de brincar no exterior¹². | <ul style="list-style-type: none"> • Atividades de atenção pessoal e preparação para a sesta⁸; • Sesta⁹; • Atividades de atenção pessoal e preparação para o lanche¹⁰; • Lanche¹¹; • Tempo de brincar no exterior¹². | <ul style="list-style-type: none"> • Atividades de atenção pessoal e preparação para a sesta⁸; • Sesta⁹; • Atividades de atenção pessoal e preparação para o lanche¹⁰; • Lanche¹¹; • Tempo de brincar no exterior¹². | <ul style="list-style-type: none"> • Atividades de atenção pessoal e preparação para a sesta⁸; • Sesta⁹; • Atividades de atenção pessoal e preparação para o lanche¹⁰; • Lanche¹¹; • Tempo de brincar no exterior¹². |
| Decisões pedagógicas: | | | | | | |
| Enquadramento nas experiências-chave: Comunicação e linguagem: Ouvir e responder ^{1,2,3,4,5,6,8,10,11,12} , Almoço; Comunicar verbalmente ^{1,2,3,4,5,6,8,10,11,12} , Almoço; Comunicar não-verbalmente ^{1,2,3,4,5,6,8,10,11,12} , Almoço; Explorar livros de imagens e revista ^{1,15} ; Apreciar histórias, lengalengas e canções ^{1,4,15,16} . | | | | | | |

Explorar objetos: Explorar objetos com as mãos, pés, boca, olhos, ouvidos e nariz1,5,12,17; Explorar e reparar em como as coisas podem ser iguais ou diferentes5,12,17; Descobrir a permanência do objeto17.

Movimento: Movimentar o corpo todo1,5,12,15,17; Movimentar objetos1,5,12,17; Movimentar partes do corpo1,3,4,5,6,8,12,16,17,18;

Música: Ouvir música4, 16; Responder à música4, 16; Explorar e imitar sons 15, 16; Explorar sons e tons vocais4, 16.

Noção precoce de quantidade e número: Experimentar “mais”1,5,12,17.

Espaço: Explorar e reparar na localização dos objetos1,5,12,16,17; Encher e esvaziar, pôr dentro e tirar para fora1,5,12,17; Desmontar coisas e juntá-las de novo1,5,12.

Tempo: Repetir uma ação para fazer com que algo volte a acontecer, experimentando a sua causa e efeito12,17; Antecipar acontecimentos familiares1,3,6,11.

Relações sociais: Estabelecer vinculação com a educadora responsável1,3,6,8,10,13,14; Criar relações com os pares1,2,3,4,5,6,7,13,14,17; Expressar emoções1,2,3,4,5,6,7,8,10,11,12,13,14,15,16,17,18,19; Estabelecer relações com outros adultos1,3,6,8,10,13,14,15,17; Mostrar empatia pelos sentimentos e necessidades dos outros1,2,3,4,5,6,7,8,10,12; Desenvolver jogo social1,4,5,7,12,17.

Representação criativa: Responder e identificar figuras e fotografias1,15; Imitar e brincar ao “faz de conta”1,5,12; Explorar materiais de construção e de expressão artística1,5,12.

Sentido de si próprio: Expressar iniciativa1,12,17; Distinguir “eu” dos outros4; Fazer coisas por si próprio 1,2,3,6,8,10, Almoço, 11; Resolver problemas com que se depara ao explorar e brincar1,5,12,17.

Organização do espaço:

- Casa de banho/fraldário (3, 6, 8, 10)
- Refeitório (Almoço e 11)
- Sala de atividades (1, 2, 4, 7, 9, 13, 14, 15, 16, 17, 18)
- Parques exteriores (5, 12, 19)

Organização dos materiais:

(15) – história “Cucu: animais” de Raffaella Castagna; fantoches de dedo dos animais da história: vaca, burro, leão, ovelha, gato e cão (contruídos com papel feltro, cola e tesoura)

(16) – coluna, instrumentos convencionais e não convencionais.

(17) – divisão dos materiais/objetos em 5 categorias:

Objetos da natureza: pedras, conchas, búzios, penas, pinhas, folhas e ramos.

Objetos em madeira/cortiça: caixa de ovos, anéis de madeira para cortinas, rolhas, colheres de pau, bases de cortiça, caixas de cartão, pauzinhos chineses, molas de roupa em madeira e pratos de cartão.

Objetos têxteis: 6 tecidos diferentes entre eles veludo e pelo, pompons de lã, fechos, fios de barbante e acessórios em pele.

Objetos em metal: formas em metal, colheres, chaves, coador e infusores para chá.

Objetos diversos: esponjas, rolos de cabelo e diferentes recipientes de plástico.

(18) – cartolina, tintas, pincéis, esponjas, entre outros materiais de pintura.

(19) – arcos, cadeiras, cordas, bolas, túneis, entre outros.

Organização do grupo:

| |
|--|
| Grande Grupo (1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16,19) Pequeno Grupo (5, 17, 18, 19) Pares (1, 5, 7,19) |
| Responsável/eis pela dinamização da/s atividade/s: Toda a equipa educativa (1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12) Educadora Paula (4, 9, 13, 14, 18, 19) Assistente técnica Isabel (9, 18, 19) Professora de música (16) Estagiária Bruna Fontes (17) Estagiária Joana Brazão (15) |

| A1.2 - Planificação Semanal: 24 de abril – 28 de abril 2023 | | | | | | |
|--|---|---|--|--|--|--|
| Necessidades de aprendizagem evidenciadas: <u>Movimento:</u> - Dificuldade em sentir e expressar batimentos regulares (manter o ritmo/pulsação da música). <u>Tempo:</u> - Dificuldade em reparar no início e final de um intervalo de tempo, neste caso de uma música; - Dificuldade em controlar a inquietação na antecipação de | Instituição: Infantário Monfortinhos de Real Sala: 2 anos | | Equipa educativa: Educadora: Paula Almeida Assistente técnica: Isabel Maia Estagiárias: Bruna Fontes e Joana Brazão | | | |
| | Objetivos de desenvolvimento e aprendizagem: - Desenvolver a exploração de (diversos) sons e tons vocais; - Desenvolver a experimentação dos conceitos “depressa” e “devagar”; - Fomentar a exploração de objetos (caixa de música e instrumentos não convencionais) com as mãos, pés, boca, olhos, ouvidos e nariz, com vista à utilização nos tempos de transição suave; - Promover a exploração de materiais de construção e expressão artística; - Aprimorar o movimento do corpo todo (rebolar-se, deslocar-se, andar, correr, fazer equilíbrios); - Estimular e explorar práticas de alimentação saudável. | | | | | |
| | Manhã | Segunda-feira <ul style="list-style-type: none"> • Acolhimento¹; • Pausa para fruta²; • Atividades de atenção pessoal³; • Tempo de grande grupo - Canção dos Bons dias ⁴; | Terça-feira <ul style="list-style-type: none"> • Feriado | Quarta-feira <ul style="list-style-type: none"> • Acolhimento¹; • Pausa para fruta²; • Atividades de atenção pessoal³; • Tempo de grande grupo - Canção dos Bons dias ⁴; | Quinta-feira <ul style="list-style-type: none"> • Acolhimento¹; • Pausa para fruta²; • Atividades de atenção pessoal³; • Tempo de grande grupo - Canção dos Bons dias ⁴; | Sexta-feira <ul style="list-style-type: none"> • Acolhimento¹; • Pausa para fruta²; • Atividades de atenção pessoal³; • Tempo de grande grupo - Canção dos Bons dias⁴; |

| | | | | | | |
|---|--|---|--|--|---|--|
| <p>acontecimentos familiares (tempo de transição suave).</p> <p>Interesses evidenciados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura (GA, EL, E, M); - Música (L, E, C, M, GA); - Pintura (C, L, J, A, AC, F, E); - Animais da quinta (todos); - Brincadeira nos parques exteriores (todos); - Elementos naturais: pedras, folhas, madeira, metal (todos). <p>Aprendizagens evidenciadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Melhoria na comunicação verbal e não verbal da N. com adultos e crianças, tendo em consideração a vinculação estabelecida com a educadora responsável; | | <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação e exploração da “Caixa musical”¹³; • Exploração de instrumentos não convencionais para acompanhar a “Caixa musical”¹⁴; • Tempo de brincar no exterior⁵; • Atividades de atenção pessoal e preparação para o almoço⁶; • Tempo de transição suave⁷. | | <ul style="list-style-type: none"> • Atividades propostas pela nutricionista da instituição (visualização de um filme sobre a importância dos legumes)¹⁵; • Plantação de legumes na horta com a nutricionista ¹⁶; • Tempo de brincar no exterior⁵; • Atividades de atenção pessoal e preparação para o almoço⁶; • Tempo de transição suave⁷. | <ul style="list-style-type: none"> • Tempo de grande grupo – atividade de música, Músicos de fraldas¹⁹; • Pintura de corações de madeira para o dia da mãe¹⁷; • Atividades de atenção pessoal e preparação para o almoço⁶; • Tempo de transição suave⁷. | <ul style="list-style-type: none"> • Saída ao exterior da instituição - casa dos vizinhos¹⁸; • Atividades de atenção pessoal e preparação para o almoço⁶; • Tempo de transição suave⁷. |
| | Tarde | Almoço | | | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Atividades de atenção pessoal e preparação para a sesta⁸; • Sesta⁹; • Atividades de atenção pessoal e preparação para o lanche¹⁰; • Lanche¹¹; • Tempo de brincar no exterior¹². | • | <ul style="list-style-type: none"> • Atividades de atenção pessoal e preparação para a sesta⁸; • Sesta⁹; • Atividades de atenção pessoal e preparação para o lanche¹⁰; • Lanche¹¹; • Tempo de brincar no exterior¹². | <ul style="list-style-type: none"> • Atividades de atenção pessoal e preparação para a sesta⁸; • Sesta⁹; • Atividades de atenção pessoal e preparação para o lanche¹⁰; • Lanche¹¹; • Tempo de brincar no exterior¹². | <ul style="list-style-type: none"> • Atividades de atenção pessoal e preparação para a sesta⁸; • Sesta⁹; • Atividades de atenção pessoal e preparação para o lanche¹⁰; • Lanche¹¹; • Tempo de brincar no exterior¹². | <ul style="list-style-type: none"> • Atividades de atenção pessoal e preparação para a sesta⁸; • Sesta⁹; • Atividades de atenção pessoal e preparação para o lanche¹⁰; • Lanche¹¹; • Tempo de brincar no exterior¹². |

| | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|
| <p>- Desenvolvimento da participação na comunicação dar-e-receber, mais concretamente o esperar pela sua vez (M, EL, L);</p> <p>- Crescimento da relação entre pares, na qual a A e M demonstraram empatia pelas necessidades do par;</p> <p>- Evolução na resolução de problemas com que se depara ao explorar e brincar (EL, E, J, N, M e AC).</p> | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|

Decisões pedagógicas:

Enquadramento nas experiências-chave:

Comunicação e linguagem: Ouvir e responder1,2,3,4,5,6,8,10,11,12,13,14,15,16,17,18,19; Comunicar verbalmente1,2,3,4,5,6,8,10,11,12, 13,14, 15,16,17,18,19, almoço; Comunicar não-verbalmente1,2,3,4,5,6,8,10,11,12, 13,14,15,16,17,18,19, almoço; Apreciar histórias, lengalengas e canções 1,4,13,14,19.

Explorar objetos: Explorar objetos com as mãos, pés, boca, olhos, ouvidos e nariz1,5,13,14,16,17,18; Descobrir a permanência do objeto13,14.

Movimento: Movimentar o corpo todo1,5,12, 14,16,18; Movimentar objetos1,5,12,13,14,16,17,18; Movimentar partes do corpo1,3,4,5,6,8,12,13,14,16,18,19;

Música: Ouvir música4, 13,14,19; Responder à música4, 13,19; Explorar e imitar sons4,13,14,19; Explorar sons e tons vocais4,13,14,19.

Noção precoce de quantidade e número: Experimentar “mais”1,5,12,13,14,16.

Espaço: Explorar e reparar na localização dos objetos1,5,12,13; Encher e esvaziar, pôr dentro e tirar para fora1,5,12,13; Desmontar coisas e juntá-las de novo1,5,12.

Tempo: Repetir uma ação para fazer com que algo volte a acontecer, experimentando a sua causa e efeito12,13,14,16; Antecipar acontecimentos familiares1,3,6,11, almoço; Reparar no início e no fim de um intervalo de tempo13,14,18; Experimentar “depressa” e “devagar”13,14,19; Repetir uma ação para fazer com que algo volte a acontecer, experimentando a sua causa e efeito13,14,16.

Relações sociais: Estabelecer vinculação com a educadora responsável1,3,6,8,10; Criar relações com os pares1,2,3,4,5,6,7, 13,14,16,17,18; Expressar emoções1,2,3,4,5,6,7,8,10,11,12, 13,14,15,16,17,18, almoço; Estabelecer relações com outros adultos1,3,6,8,10,13,14,15,16,18,19; Mostrar empatia pelos sentimentos e necessidades dos outros1,2,3,4,5,6,7,8,10,12,14,18; Desenvolver jogo social1,4,5,7,12,16,18.

Representação criativa: Responder e identificar figuras e fotografias 1,13,16; Imitar e brincar ao “faz de conta” 1,5,12; Explorar materiais de construção e de expressão artística 1,5,12,14,17.

Sentido de si próprio: Expressar iniciativa 1,2,11,12,13,14,16,17,18,19, almoço; Distinguir “eu” dos outros 1,4,13,14,19; Fazer coisas por si próprio 1,2,3,6,8,10, 11,12,14,17, almoço; Resolver problemas com que se depara ao explorar e brincar 1,5,12,13,14.

Organização do espaço:

- Casa de banho/fraldário (3, 6, 8, 10)
- Refeitório (Almoço e 11)
- Sala de atividades (1, 2, 4, 7, 9, 13, 14, 15, 17,19)
- Parques exteriores (5, 12, 16)
- Exterior da instituição (18)

Organização dos materiais:

(13) – caixa de sapatos intitulada “Caixa musical” decorada com papel eva, CD’s (com o título e imagens alusivas à canção), cola quente e tesouras.

(14) – instrumentos não convencionais construídos com materiais recicláveis tais como rolos de papel, cartão, plástico, caixa de cartão, papel de alumínio e outros materiais como missangas, velcro, palitos de madeira, botões, entre outros. Além disso serão utilizados instrumentos convencionais já existentes na sala de atividades, dois xilofones, clavos de madeira e uma maraca.

(15) – recursos tecnológicos (computador e colunas).

(16) – sementes, regador, terra, pás e água.

(17) – pedaços de madeira em forma de coração, tintas e pincéis.

(19) – coluna, instrumentos convencionais e não convencionais.

Organização do grupo:

Grande Grupo (1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18,19, almoço)

Pequeno Grupo (1,3, 5, 12, 16, 17, 18)

Pares (1, 4, 5, 7, 12, 18)

Responsável/eis pela dinamização da/s atividade/s:

Toda a equipa educativa (1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, almoço)

Educadora Paula (4, 9, 17,18)

Assistente técnica Isabel (9, 17, 18)

Estagiária Bruna Fontes (13)

Estagiária Joana Brazão (14)

Nutricionista (15, 16)

Professora de música (19)

A1.3 - Planificação semanal: 1 de maio – 5 de maio 2023

| | | | | | |
|---|---|--|--|---|--|
| <p>Necessidades de aprendizagem evidenciadas:</p> <p><u>Representação Criativa:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Necessidade de aumentar a exploração de materiais de expressão artística (madeira e cotonetes), promovendo o desenvolvimento da motricidade de fina; <li style="padding-left: 20px;"><u>Tempo:</u> - Promover a antecipação de um acontecimento familiar, neste caso a dinâmica do Dia da Mãe; - Estimular nos momentos de leitura o repara no início e no fim de uma história. <li style="padding-left: 20px;"><u>Noção precoce da quantidade e de número:</u> - Necessidade de explorar e compreender o número de coisas (em particular na sequência das instruções do terrário); | Instituição: Infantário Monfortinhos de Real Sala: 2 anos | | Equipa educativa: Educadora: Paula Almeida Assistente técnica: Isabel Maia Estagiárias: Bruna Fontes e Joana Brazão | | |
| | <p>Objetivos de desenvolvimento e aprendizagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver o explorar objetos com as mãos (motricidade fina); - Potenciar a exploração de materiais de exploração artística; - Estimular a antecipação de acontecimentos familiares – Dia da Mãe – através do momento de leitura e atividades de pintura; - Potenciar através dos instrumentos (seringa, colher de medida, frascos) a exploração do número/quantidade de coisas (água, terra, suculentas); - Promover a antecipação de acontecimentos familiares através da interligação entre a história e a construção do terrário. | | | | |
| | Manhã | Segunda-feira | Terça-feira | Quarta-feira | Quinta-feira |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Feriado | <ul style="list-style-type: none"> • Acolhimento¹; • Pausa para fruta²; • Atividades de atenção pessoal³; • Tempo de grande grupo - Canção dos Bons dias ⁴; • Tempo de grande grupo – atividade de música, Músicos de fraldas¹⁶; • Leitura da história “Plantar um beijinho” de Amy Krouse Rosenthal¹⁷; • Tempo de brincar no exterior⁵; • Atividades de atenção pessoal e preparação para o almoço⁶; • Tempo de transição suave⁷. | <ul style="list-style-type: none"> • Acolhimento¹; • Pausa para fruta²; • Atividades de atenção pessoal³; • Tempo de grande grupo - Canção dos Bons dias ⁴; • Decoração do painel de entrada da sala para o Dia da Mãe¹⁸; • Tempo de brincar no exterior⁵; • Atividades de atenção pessoal e preparação para o almoço⁶; • Tempo de transição suave⁷. | <ul style="list-style-type: none"> • Acolhimento¹; • Pausa para fruta²; • Atividades de atenção pessoal³; • Tempo de grande grupo - Canção dos Bons dias ⁴; • Atividade de pintura para o Dia da Mãe¹⁹; • Atividades de atenção pessoal e preparação para o almoço⁶; • Tempo de transição suave⁷. | <ul style="list-style-type: none"> • Acolhimento¹; • Pausa para fruta²; • Atividades de atenção pessoal³; • Tempo de grande grupo - Canção dos Bons dias⁴; • Dinâmica do Dia da Mãe²⁰; • Atividades de atenção pessoal e preparação para o almoço⁶; • Tempo de transição suave⁷. |

| | | | | | | |
|--|---|--|--|--|--|--|
| <p>Interesses evidenciados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura (GA, EL, E, M); - Música: caixa musical e instrumentos não convencionais (todos); - Pintura (C, L, J, A, AC, F, E); - Animais da quinta (todos); - Brincadeira nos parques exteriores (todos); - Elementos naturais: pedras, folhas, madeira, terra, água (todos). <p style="text-align: center;">Aprendizagens evidenciadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreensão da causa e efeito da plantação de legumes, ou seja, o que é necessário (água, terra e sol) ao crescimento de uma planta; - Tomada de consciência da causa e efeito da utilização dos utensílios para a plantação dos legumes; - Aperfeiçoamento da manipulação de objetos como instrumentos musicais, caixa musical, regador e pás; | | | | | | |
| | Tarde | Almoço | | | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Feriado | <ul style="list-style-type: none"> • Atividades de atenção pessoal e preparação para a sesta⁸; • Sesta⁹; • Atividades de atenção pessoal e preparação para o lanche¹⁰; • Lanche¹¹; • Tempo de brincar no exterior¹². | <ul style="list-style-type: none"> • Atividades de atenção pessoal e preparação para a sesta⁸; • Sesta⁹; • Atividades de atenção pessoal e preparação para o lanche¹⁰; • Lanche¹¹; • Tempo de brincar no exterior¹². | <ul style="list-style-type: none"> • Atividades de atenção pessoal e preparação para a sesta⁸; • Sesta⁹; • Atividades de atenção pessoal e preparação para o lanche¹⁰; • Lanche¹¹; • Tempo de brincar no exterior¹². | <ul style="list-style-type: none"> • Atividades de atenção pessoal e preparação para a sesta⁸; • Sesta⁹; • Atividades de atenção pessoal e preparação para o lanche¹⁰; • Lanche¹¹; • Tempo de brincar no exterior¹². | <ul style="list-style-type: none"> • Atividades de atenção pessoal e preparação para a sesta⁸; • Sesta⁹; • Atividades de atenção pessoal e preparação para o lanche¹⁰; • Lanche¹¹; • Tempo de brincar no exterior¹². |

| | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|
| <p>- Melhoria nas relações com os pares, em particular na partilha de objetos/brinquedos (EL, E, AC, M).</p> | | | | | | |
| <p style="text-align: center;">Decisões pedagógicas:</p> <p>Enquadramento nas experiências-chave:</p> <p>Comunicação e linguagem: Ouvir e responder1,2,3,4,5,6,8,10,11,12,13,14,15,16,17,20; Comunicar verbalmente1,2,3,4,5,6,8,10,11,12, 13,14, 15,16, 19, 20, almoço; Comunicar não-verbalmente1,2,3,4,5,6,8,10,11,12, 13,14,15,16, almoço; Apreciar histórias, lengalengas e canções 1,4,13,14,17,20.</p> <p>Explorar objetos: Explorar objetos com as mãos, pés, boca, olhos, ouvidos e nariz1,5,13,14,16,18,19,20; Descobrir a permanência do objeto13,14; Explorar e reparar em como as coisas podem ser iguais ou diferentes20.</p> <p>Movimento: Movimentar o corpo todo1,5,12, 14,16,20; Movimentar objetos1,5,12,13,14,16,18,19,20; Movimentar partes do corpo1,3,4,5,6,8,12,13,14,16,18,19,20;</p> <p>Música: Ouvir música4, 13,14,16; Responder à música4, 13,16; Explorar e imitar sons4,13,14,16; Explorar sons e tons vocais4,13,14,16.</p> <p>Noção precoce de quantidade e número: Experimentar “mais”1,5,12,13,14,16,19,20; Experimentar a correspondência de “um para um” 20.</p> <p>Espaço: Explorar e reparar na localização dos objetos1,5,12,13,20; Encher e esvaziar, pôr dentro e tirar para fora1,5,12,13,20; Desmontar coisas e juntá-las de novo1,5,12.</p> <p>Tempo: Repetir uma ação para fazer com que algo volte a acontecer, experimentando a sua causa e efeito12,13,14,16,19,20; Antecipar acontecimentos familiares1,3,6,11, almoço; Reparar no início e no fim de um intervalo de tempo13,14,17, 20; Experimentar “depressa” e “devagar”13,14,19,20.</p> <p>Relações sociais: Estabelecer vinculação com a educadora responsável1,3,6,8,10; Criar relações com os pares1,2,3,4,5,6,7, 13,14,16,17,18; Expressar emoções1,2,3,4,5,6,7,8,10,11,12, 13,14,15,16, 18,20almoço; Estabelecer relações com outros adultos1,3,6,8,10,13,14,15,16,20; Mostrar empatia pelos sentimentos e necessidades dos outros1,2,3,4,5,6,7,8,10,12,14; Desenvolver jogo social1,4,5,7,12,16.</p> <p>Representação criativa: Responder e identificar figuras e fotografias1,13,16,17; Imitar e brincar ao “faz de conta”1,5,12; Explorar materiais de construção e de expressão artística1,5,12,14,18,19.</p> <p>Sentido de si próprio: Expressar iniciativa1,2,11,12,13,14,16, almoço; Distinguir “eu” dos outros1,4,13,14,19; Fazer coisas por si próprio 1,2,3,6,8,10, 11,12,14, 19, almoço; Resolver problemas com que se depara ao explorar e brincar1,5,12,13,14.</p> <p>Organização do espaço:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Casa de banho/fraldário (3, 6, 8, 10) - Refeitório (Almoço e 11) - Sala de atividades (1, 2, 4, 7, 9, 13, 14, 15, 17,18,19) - Parques exteriores (5, 12, 16, 20) <p>Organização dos materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> (16) – coluna, instrumentos convencionais e não convencionais; (17) – livro “Plantar um beijinho” de Amy Krouse Rosenthal; | | | | | | |

(18) – cartão, batom de 2 cores diferentes, tesoura;
 (19) – folhas brancas, lápis de cor, tintas, balões;
 (20) – kit de jardinagem (frasco de vidro, serapilheira, foto da criança, colher, cordel com coração em madeira pintado pelas crianças, instruções para a criação do terrário), terra, suculentas, água, mantas de linóleo, livro “Plantar um beijinho”, colunas com música ambiente.

Organização do grupo:

Grande Grupo (1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, almoço)

Pequeno Grupo (1,3, 5, 12, 16, 18,19,20)

Pares (1, 4, 5, 7, 12, 20)

Responsável/eis pela dinamização da/s atividade/s:

Toda a equipa educativa (1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, almoço, 20)

Educadora Paula (4, 9)

Assistente técnica Isabel (9)

Estagiária Bruna Fontes (17)

Estagiária Joana Brazão (18)

Professora de música (16)

A1.4 - Planificação semanal: 8 de maio – 12 de maio 2023

| | | | | | | |
|--|---|----------------------|---|---------------------|---------------------|--------------------|
| <p>Necessidades de aprendizagem evidenciadas:</p> <p><u>Representação criativa:</u> - Promover o aumento de experiências na exploração de materiais de expressão artística (AC, C, J, L, E, GA);</p> <p><u>Movimento:</u> - Alguma dificuldade em movimentar de partes do corpo, mais</p> | <p>Instituição: Infantário Monfortinhos de Real Sala: 2 anos</p> | | <p>Equipa educativa: Educadora: Paula Almeida Assistente técnica: Isabel Maia Estagiárias: Bruna Fontes e Joana Brazão</p> | | | |
| | <p>Objetivos de desenvolvimento e aprendizagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fortalecer a exploração de objetos (incluindo elementos naturais) com as mãos, pés, olhos, ouvidos e nariz; - Desenvolver o jogo social através das atividades sensoriais; - Desenvolver o explorar e reparar na localização dos objetos; - Potenciar a utilização de diferentes materiais de expressão artística (pinceis, esponjas, rolos, escovas de dentes, tintas naturais e tintas convencionais); - Fomentar a movimentação do corpo todo (rebolar, saltar, passar pelo túnel, correr, entre outros); - Fomentar a compreensão de como as coisas podem ser iguais ou diferentes (comparação entre o abstrato – história – e o concreto – caixa com lagartas verdadeiras e frutas). | | | | | |
| | Σ 6 | Segunda-feira | Terça-feira | Quarta-feira | Quinta-feira | Sexta-feira |

| | | | | | | |
|--|-------|---|---|--|--|--|
| <p>concretamente a manipulação de objetos pequenos com coordenação e precisão (G, N, M, AC, L, E); - Necessidade de desenvolver o movimentar o corpo todo recorrendo aos 4 apoios (joelhos e mãos na passagem do túnel) e ao saltar da cadeira (G, N, L, J).</p> <p><u>Noção precoce de quantidade e de número:</u> - Necessidade de explorar o número das coisas (GA, E, M, A, C, F). Explorar objetos: - Necessidade de concretizar o abstrato em concreto, através da exploração e o reparar como as coisas podem iguais ou diferentes (imagens da história com a caixa das lagartas verdadeiras e a fruta) (todos).</p> <p>Interesses evidenciados: - Leitura (GA, EL, E, M);</p> | Tarde | <ul style="list-style-type: none"> • Acolhimento¹; • Pausa para fruta²; • Atividades de atenção pessoal³; • Tempo de grande grupo - Canção dos Bons dias⁴; • Leitura do livro “Vamos à caça do urso” de Michael Rosen¹³; • Vamos à caça dos animais - Percurso sensorial no parque exterior¹⁴; • Tempo de brincar no exterior⁵; • Atividades de atenção pessoal e preparação para o almoço⁶; • Tempo de transição suave⁷. | <ul style="list-style-type: none"> • Acolhimento¹; • Pausa para fruta²; • Atividades de atenção pessoal³; • Tempo de grande grupo - Canção dos Bons dias⁴; • Tempo de grande grupo – atividade de música – músicos de fraldas¹⁶; • Tempo de brincar no exterior⁵; • Atividades de atenção pessoal e preparação para o almoço⁶; • Tempo de transição suave⁷. | <ul style="list-style-type: none"> • Acolhimento¹; • Pausa para fruta²; • Atividades de atenção pessoal³; • Tempo de grande grupo - Canção dos Bons dias⁴; • Leitura do livro “A lagartinha muito comilona” de Eric Carle¹⁵; • De lagarta a borboleta... – Atividade de exploração sensorial, motora e artística¹⁷; • Tempo de brincar no exterior⁵; • Atividades de atenção pessoal e preparação para o almoço⁶; • Tempo de transição suave⁷. | <ul style="list-style-type: none"> • Acolhimento¹; • Pausa para fruta²; • Atividades de atenção pessoal³; • Tempo de grande grupo - Canção dos Bons dias⁴; • Visualização das fotos da viagem de uma criança do grupo¹⁸; • Atividades de atenção pessoal e preparação para o almoço⁶; • Tempo de transição suave⁷. | <ul style="list-style-type: none"> • Acolhimento¹; • Pausa para fruta²; • Atividades de atenção pessoal³; • Tempo de grande grupo - Canção dos Bons dias⁴; • Atividade de motricidade¹⁹; • Atividades de atenção pessoal e preparação para o almoço⁶; • Tempo de transição suave⁷. |
| | | Almoço | | | | |
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Atividades de atenção pessoal e preparação para a sesta⁸; • Sesta⁹; • Atividades de atenção pessoal e preparação para o lanche¹⁰; • Lanche¹¹; | <ul style="list-style-type: none"> • Atividades de atenção pessoal e preparação para a sesta⁸; • Sesta⁹; • Atividades de atenção pessoal e preparação para o lanche¹⁰; • Lanche¹¹; | <ul style="list-style-type: none"> • Atividades de atenção pessoal e preparação para a sesta⁸; • Sesta⁹; • Atividades de atenção pessoal e preparação para o lanche¹⁰; • Lanche¹¹; | <ul style="list-style-type: none"> • Atividades de atenção pessoal e preparação para a sesta⁸; • Sesta⁹; • Atividades de atenção pessoal e preparação para o lanche¹⁰; • Lanche¹¹; | <ul style="list-style-type: none"> • Atividades de atenção pessoal e preparação para a sesta⁸; • Sesta⁹; • Atividades de atenção pessoal e preparação para o lanche¹⁰; • Lanche¹¹; |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| <p>- Música: caixa musical e instrumentos não convencionais (todos); - Pintura (C, L, J, A, AC, F, E); - Animais da quinta (todos); - Brincadeira nos parques exteriores (todos); - Elementos naturais: pedras, folhas, madeira, terra, água (todos).</p> <p>Aprendizagens evidenciadas:</p> <p>- Melhoria na exploração de objetos com as mãos – motricidade fina (M, A e G); - Desenvolvimento na gestão e expressão de emoções (L, C, G e J); - Compreensão acerca da repetição de uma ação para fazer com que algo volte a acontecer (plantação – relação entre a plantação dos legumes e o terrário); - Na construção do terrário ligação entre a causa e efeito dos acontecimentos da história e plantação do</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Tempo de brincar no exterior¹². | <ul style="list-style-type: none"> • Tempo de brincar no exterior¹². | <ul style="list-style-type: none"> • Tempo de brincar no exterior¹². | <ul style="list-style-type: none"> • Tempo de brincar no exterior¹². | <ul style="list-style-type: none"> • Tempo de brincar no exterior¹². |
|---|--|--|--|--|--|

| | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|
| terrário (EL mandou beijinhos para dentro do frasco, tal como a história relata). | | | | | | |
| <p style="text-align: center;">Decisões pedagógicas:</p> <p>Enquadramento nas experiências-chave:</p> <p>Comunicação e linguagem: Ouvir e responder1,2,3,4,5,6,8,10,11,12, 16, 17, 19; Comunicar verbalmente1,2,3,4,5,6,8,10,11,12,16,17, 19, almoço; Comunicar não-verbalmente1,2,3,4,5,6,8,10,11,12, 16, 19, almoço; Apreciar histórias, lengalengas e canções 1,4,13,15,16.</p> <p>Explorar objetos: Explorar objetos com as mãos, pés, boca, olhos, ouvidos e nariz1,5, 14,16,17,18,19; Descobrir a permanência do objeto13,14, 15, 17; Explorar e reparar em como as coisas podem ser iguais ou diferentes14, 15, 17.</p> <p>Movimento: Movimentar o corpo todo1,5,12,14,16,17,18,19; Movimentar objetos1,5,12,13,14,16,17,18,19; Movimentar partes do corpo1,3,4,5,6,8,12,14, 15,16,17,18,19; Música: Ouvir música4,16, 17; Responder à música4,16, 17; Explorar e imitar sons4,16, 17; Explorar sons e tons vocais4,16.</p> <p>Noção precoce de quantidade e número: Experimentar “mais”1,5,12,14, 15, 16,17,18,19. Experimentar a correspondência de “um para um”15, 17, ,19 .</p> <p>Espaço: Explorar e reparar na localização dos objetos1,5,12,14,15,19; Encher e esvaziar, pôr dentro e tirar para fora1,5,12,14, 17; Desmontar coisas e juntá-las de novo1,5,12,14, 17.</p> <p>Tempo: Repetir uma ação para fazer com que algo volte a acontecer, experimentando a sua causa e efeito12,14,16,17; Antecipar acontecimentos familiares1,3,6,11, 17, almoço; Reparar no início e no fim de um intervalo de tempo13,15; Experimentar “depressa” e “devagar”13, 16, 17,19; Repetir uma ação para fazer com que algo volte a acontecer, experimentando a sua causa e efeito 14, 15, 16, 17.</p> <p>Relações sociais: Estabelecer vinculação com a educadora responsável1,3,6,8,10; Criar relações com os pares1,2,3,4,5,6,7,15, 16, 17; Expressar emoções1,2,3,4,5,6,7,8,10,11,12, 14, 16, 17, almoço; Estabelecer relações com outros adultos1,3,6,8,10, 16, 17; Mostrar empatia pelos sentimentos e necessidades dos outros1,2,3,4,5,6,7,8,10,12, 17; Desenvolver jogo social1,4,5,7,12, 17.</p> <p>Representação criativa: Responder e identificar figuras e fotografias1,13,16, 17; Imitar e brincar ao “faz de conta”1,5,12, 17; Explorar materiais de construção e de expressão artística1,5,12, 17.</p> <p>Sentido de si próprio: Expressar iniciativa1,2,11,12, 16, 17 almoço; Distinguir “eu” dos outros1,4, 17; Fazer coisas por si próprio 1,2,3,6,8,10, 11,12, 17, almoço; Resolver problemas com que se depara ao explorar e brincar1,5,12, 17.</p> <p>Organização do espaço:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Casa de banho/fraldário (3, 6, 8, 10) - Refeitório (Almoço e 11) - Sala de atividades (1, 2, 4, 7, 9, 13, 15, 16, 18) - Parques exteriores (5, 12, 14, 15, 17, 19) <p>Organização dos materiais:</p> <p>(13) – livro “Vamos à caça do urso” de Michael Rosen.</p> | | | | | | |

- (14) – três recipientes grandes, cinco taças, colheres, pás, copos, recipientes pequenos, peneiras, garfos, animais escondidos nos diferentes recipientes, pompons médios, água, terra, bicarbonato de sódio, bolas de gelo com animais no interior e bolas de gel.
- (15) – livro “A lagartinha muito comilona” de Eric Carle, maçã, pera, ameixa, laranja e morango.
- (16) – coluna, instrumentos convencionais e não convencionais.
- (17) – tintas convencionais e tintas naturais, recipientes, colheres, materiais de pintura (pincéis, esponjas, rolos e escova dos dentes), dois túneis, asas de borboleta, mesa, cadeira e colunas (música ambiente).
- (18) – computador e projetor.
- (19) – arcos, cadeiras, cordas, bolas, túneis, entre outros.

Organização do grupo:

Grande Grupo (1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, almoço)

Pequeno Grupo (1,3, 5, 12,14, 17)

Pares (1, 4, 5, 7, 12)

Responsável/eis pela dinamização da/s atividade/s:

Toda a equipa educativa (1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 19 almoço)

Educadora Paula (4, 9, 18)

Assistente técnica Isabel (9)

Estagiária Bruna Fontes (15, 17)

Estagiária Joana Brazão (13, 14)

Professora de música (16)

A1.5 - Planificação semanal: 15 de maio – 19 de maio 2023

| | | |
|--|--|---|
| <p>Necessidades de aprendizagem evidenciadas:</p> <p>- Necessidade de promover o envolvimento das famílias no dia-a-dia das crianças na creche (todos, em particular J, G);</p> <p><u>Espaço:</u></p> | <p>Instituição: Infantário Monfortinhos de Real Sala: 2 anos</p> | <p>Equipa educativa: Educadora: Paula Almeida Assistente técnica: Isabel Maia Estagiárias: Bruna Fontes e Joana Brazão</p> |
| | <p>Objetivos de desenvolvimento e aprendizagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fomentar a distinção entre o “eu” e os outros; - Motivar a participação da família, com a exploração de materiais de expressão artística e outros recicláveis para a construção da flor da família; - Desenvolver a compreensão sobre acontecimentos familiares às crianças; - Promover a relação das crianças com outros adultos, nomeadamente na saída da instituição; - Desenvolver a capacidade de observação de pessoas e objetos sobre várias perspetivas; - Estimular a perceção sobre a localização dos vários objetos; - Propiciar a perceção de como os objetos podem ser iguais ou diferentes; | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|--|--|
| <p>- Necessidade de compreensão sobre a localização dos objetos em determinadas áreas (M, EL, F, AC, L, C);</p> <p>- Dificuldade em observar as pessoas e coisas sob outras perspectivas (todos);</p> <p>Relações sociais:</p> <p>- Necessidade de aumentar as relações com outros adultos fora do contexto educativo (todos);</p> <p><u>Sentido de si próprio:</u></p> <p>- Necessidade de distinguir o “eu” dos outros (identificação das flores produzidas) (N, J, L, F);</p> <p><u>Tempo:</u></p> <p>- Necessidade de compreensão sobre a repetição de uma ação, com o objetivo de que algo volte a acontecer.</p> <p>Interesses evidenciados:</p> <p>- Leitura (GA, EL, E, M);</p> <p>- Música (L, E, C, M, GA);</p> <p>- Pintura com tintas convencionais e tintas naturais (todos);</p> | - Possibilitar a repetição da experimentação de uma ação, compreendendo a sua causa e efeito. | | | | | |
| | Manhã | <p>Segunda-feira</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acolhimento¹; • Pausa para fruta²; • Atividades de atenção pessoal³; • Tempo de grande grupo - Canção dos Bons dias⁴; • Dinâmica do dia da família – construção do “Jardim dos afetos”¹³; • Tempo de brincar no exterior⁵; • Atividades de atenção pessoal e preparação para o almoço⁶; • Tempo de transição suave⁷. | <p>Terça-feira</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acolhimento¹; • Pausa para fruta²; • Atividades de atenção pessoal³; • Tempo de grande grupo - Canção dos Bons dias⁴; • Tempo de grande grupo – atividade de música – músicos de fraldas¹⁶; • Tempo de brincar no exterior⁵; • Atividades de atenção pessoal e preparação para o almoço⁶; • Tempo de transição suave⁷. | <p>Quarta-feira</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acolhimento¹; • Pausa para fruta²; • Atividades de atenção pessoal³; • Tempo de grande grupo - Canção dos Bons dias⁴; • Saída ao exterior – deslocação ao supermercado para comprar fruta¹⁴; • Tempo de brincar no exterior⁵; • Atividades de atenção pessoal e preparação para o almoço⁶; • Tempo de transição suave⁷. | <p>Quinta-feira</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acolhimento¹; • Pausa para fruta²; • Atividades de atenção pessoal³; • Tempo de grande grupo - Canção dos Bons dias⁴; • Confeção de um batido com as frutas compradas no dia anterior¹⁵; • Atividades de atenção pessoal e preparação para o almoço⁶; • Tempo de transição suave⁷. | <p>Sexta-feira</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acolhimento¹; • Pausa para fruta²; • Atividades de atenção pessoal³; • Tempo de grande grupo - Canção dos Bons dias⁴; • Atividade de motricidade¹⁷; • Atividades de atenção pessoal e preparação para o almoço⁶; • Tempo de transição suave⁷. |
| | | Almoço | | | | |
| Tarde | <ul style="list-style-type: none"> • Atividades de atenção pessoal e preparação para a sesta⁸; • Sesta⁹; • Atividades de atenção pessoal e | <ul style="list-style-type: none"> • Atividades de atenção pessoal e preparação para a sesta⁸; • Sesta⁹; • Atividades de atenção pessoal e | <ul style="list-style-type: none"> • Atividades de atenção pessoal e preparação para a sesta⁸; • Sesta⁹; • Atividades de atenção pessoal e | <ul style="list-style-type: none"> • Atividades de atenção pessoal e preparação para a sesta⁸; • Sesta⁹; • Atividades de atenção pessoal e | <ul style="list-style-type: none"> • Atividades de atenção pessoal e preparação para a sesta⁸; • Sesta⁹; • Atividades de atenção pessoal e preparação para o lanche¹⁰; • Lanche¹¹; | |

| | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|
| <p>- Elementos naturais: pedras, folhas, madeira, água, terra, lama (todos);</p> <p>- Animais da quinta (todos);</p> <p>- Instrumentos musicais não convencionais (todos);</p> <p>- Asas de borboleta/jogo simbólico (todos, em particular M, E, A, F, GA).</p> <p>Aprendizagens evidenciadas:</p> <p>- Exploração do sabor e textura da ameixa e de outras frutas presentes no quotidiano das crianças (todos);</p> <p>- Desenvolvimento da iniciativa e autonomia da N. e do G. perante um acontecimento/objeto novo (túnel);</p> <p>- Aumento da interação entre as crianças dos dois grupos, assim como desenvolvimento de cooperação entre pares;</p> <p>- Melhoria na empatia pelos sentimentos e</p> | | <p>preparação para o lanche¹⁰;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lanche¹¹; • Tempo de brincar no exterior¹². | <p>preparação para o lanche¹⁰;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lanche¹¹; • Tempo de brincar no exterior¹². | <p>preparação para o lanche¹⁰;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lanche¹¹; • Tempo de brincar no exterior¹². | <p>preparação para o lanche¹⁰;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lanche¹¹; • Tempo de brincar no exterior¹². | <ul style="list-style-type: none"> • Tempo de brincar no exterior¹². |
|--|--|--|--|--|--|--|

| | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|
| necessidades dos outros (M); - Grande interesse e desenvolvimento do brincar ao “faz de conta” (M, E, A, F, C e GA). | | | | | | |
| Decisões pedagógicas: | | | | | | |
| <p>Enquadramento nas experiências-chave:</p> <p>Comunicação e linguagem: Ouvir e responder1,2,3,4,5,6,8,10,11,12,13,14,15,16,17; Comunicar verbalmente1,2,3,4,5,6,8,10,11,12, 13,14, 15,16,17 almoço; Comunicar não-verbalmente1,2,3,4,5,6,8,10,11,12, 13,14,15,16,17, almoço; Apreciar histórias, lengalengas e canções 1,4, 16.</p> <p>Explorar objetos: Explorar objetos com as mãos, pés, boca, olhos, ouvidos e nariz1,5,14,15,16,17; Descobrir a permanência do objeto13,14,15.</p> <p>Movimento: Movimentar o corpo todo1,5,12, 13,14,15,17; Movimentar objetos1,5,12,13,14,15,16,17; Movimentar partes do corpo1,3,4,5,6,8,12,13,14,15,16,17;</p> <p>Música: Ouvir música4,16; Responder à música4,16; Explorar e imitar sons4,16; Explorar sons e tons vocais4,16.</p> <p>Noção precoce de quantidade e número: Experimentar “mais”1,5,12,15; Explorar o número de coisas13,14,15.</p> <p>Espaço: Explorar e reparar na localização dos objetos1,5,12,13,14,15,16,17; Encher e esvaziar, pôr dentro e tirar para fora1,5,12,14,15; Desmontar coisas e juntá-las de novo1,5,12,15,17.</p> <p>Tempo: Repetir uma ação para fazer com que algo volte a acontecer, experimentando a sua causa e efeito12,14,15; Antecipar acontecimentos familiares1,3,6,11,13,15 almoço; Reparar no início e no fim de um intervalo de tempo15,17; Experimentar “depressa” e “devagar”15,17.</p> <p>Relações sociais: Estabelecer vinculação com a educadora responsável1,3,6,8,10,13,14,15,17; Criar relações com os pares1,2,3,4,5,6,7, 13,14,16,17; Expressar emoções1,2,3,4,5,6,7,8,10,11,12, 13,14,15,16,17 almoço; Estabelecer relações com outros adultos1,3,6,8,10,13,14,15,16,17, almoço; Mostrar empatia pelos sentimentos e necessidades dos outros1,2,3,4,5,6,7,8,10,12,13,14,15; Desenvolver jogo social1,4,5,7,12.</p> <p>Representação criativa: Responder e identificar figuras e fotografias1,13,14,15; Imitar e brincar ao “faz de conta”1,5,12; Explorar materiais de construção e de expressão artística1,5,12,13.</p> <p>Sentido de si próprio: Expressar iniciativa1,2,11,12,13,14,15,16,17, almoço; Distinguir “eu” dos outros1,4,13,17; Fazer coisas por si próprio 1,2,3,6,8,10, 11,12,13,17, almoço; Resolver problemas com que se depara ao explorar e brincar1,5,12,17.</p> <p>Organização do espaço:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Casa de banho/fraldário (3, 6, 8, 10); - Refeitório (Almoço e 11); - Sala de atividades (1, 2, 4, 7, 9, 13, 14, 15, 16); - Parques exteriores (5, 12, 17); - Exterior da instituição (14). <p>Organização dos materiais:</p> <p>(13) – Flores construídas com materiais variados em conjunto com a família, materiais de jardinagem;</p> | | | | | | |

| |
|--|
| <p>(14) – Sacos de supermercado; (15) – Varinha mágica/liquidificador, frutas, água; (16) – coluna, instrumentos convencionais e não convencionais; (17) – arcos, cadeiras, cordas, bolas, túneis, entre outros.</p> <p>Organização do grupo: Grande Grupo (1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, almoço); Pequeno Grupo (1,3, 5, 12, 15, 17); Pares (1, 5, 7, 12, 17).</p> |
| <p>Responsável/eis pela dinamização da/s atividade/s: Toda a equipa educativa (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, almoço); Educadora Paula (4, 9, 17); Assistente técnica Isabel (9); Professora de Música (16).</p> |

| A1.6 - Planificação semanal: 22 de maio – 26 de maio 2023 | | | | | | |
|---|--|---|---|--|--|---|
| <p>Necessidades de aprendizagem evidenciadas:</p> <p><u>Relações sociais:</u> - Necessidade de desenvolver o jogo social (todos);</p> <p><u>Espaço:</u> - Dificuldade em reparar na localização de objetos (L, EL, C, AC);</p> <p><u>Explorar objetos:</u> - Necessidade em clarificar a nomeação das cores, mostrando que estas podem ser iguais ou diferentes (RL, C, MI.);</p> | <p>Instituição: Infantário Monfortinhos de Real Sala: 2 anos</p> | | <p>Equipa educativa: Educadora: Paula Almeida Assistente técnica: Isabel Maia Estagiárias: Bruna Fontes e Joana Brazão</p> | | | |
| | <p>Objetivos de desenvolvimento e aprendizagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Potenciar o desenvolvimento do jogo simbólico através da introdução da Área dos Disfarces, permitindo a imitação e o brincar ao “faz de conta”; - Desenvolver os conceitos de “em cima”, “em baixo”, “ao lado”, “em frente”, “dentro” através da exploração da localização das folhas face à caixa; - Proporcionar a classificação/nomeação das cores (reparar como as folhas podem ser iguais ou diferentes), através de um jogo que promove a classificação das folhas aos respetivos troncos com cores diferentes; - Estimular a exploração sensorial de objetos com materiais naturais (água, terra); - Incentivar as famílias e as crianças a participarem numa área da sala, permitindo que o grupo explore todos estes materiais, resolvendo alguns conflitos de partilha. | | | | | |
| | Manhã | <p>Segunda-feira</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acolhimento¹; • Pausa para fruta²; • Atividades de atenção pessoal³; | <p>Terça-feira</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acolhimento¹; • Pausa para fruta²; • Atividades de atenção pessoal³; | <p>Quarta-feira</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acolhimento¹; • Pausa para fruta²; • Atividades de atenção pessoal³; | <p>Quinta-feira</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acolhimento¹; • Pausa para fruta²; • Atividades de atenção pessoal³; | <p>Sexta-feira</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acolhimento¹; • Pausa para fruta²; • Atividades de atenção pessoal³; |

| | | | | | | |
|---|-------|--|--|---|--|--|
| <p>- Necessidade de exploração com as mãos (EL, N); <u>Sentido de si próprio:</u> - Dificuldade em resolver problemas de partilha de brinquedos com que se depara ao brincar (EL, AC, A, E);</p> <p>Interesses evidenciados: - Leitura (GA, EL, E, M, C); - Música (L, E, C, M, EL, GA); - Pinturas com tintas convencionais e materiais variados (todos); - Exploração de tintas naturais (C, N, F); - Exploração de elementos naturais: pedras, folhas, madeira, água, terra, lama (todos); - Animais da quinta (todos); - Instrumentos musicais convencionais e não convencionais (todos); - Asas de borboleta/jogo simbólico (todos; mais evidente: M, E, A, F, GA).</p> | Tarde | <ul style="list-style-type: none"> • Tempo de grande grupo - Canção dos Bons dias⁴; • Exploração das folhas decoradas com a família¹³; • Jogo dos troncos com cores¹⁴ • Tempo de brincar no exterior⁵; • Atividades de atenção pessoal e preparação para o almoço⁶; • Tempo de transição suave⁷. | <ul style="list-style-type: none"> • Tempo de grande grupo - Canção dos Bons dias⁴; • Tempo de grande grupo – atividade de música – músicos de fraldas¹⁶; • Leitura da história “A Árvore” de Britta Teckentrup¹⁵; • Jogo da posição das folhas em relação à caixa¹⁷; • Tempo de brincar no exterior⁵; • Atividades de atenção pessoal e preparação para o almoço⁶; • Tempo de transição suave⁷. | <ul style="list-style-type: none"> • Tempo de grande grupo - Canção dos Bons dias⁴; • Cozinha de lama¹⁸; • Tempo de brincar no exterior⁵; • Atividades de atenção pessoal e preparação para o almoço⁶; • Tempo de transição suave⁷. | <ul style="list-style-type: none"> • Tempo de grande grupo - Canção dos Bons dias⁴; • Introdução da área do disfarce em colaboração com as famílias¹⁹; • Brincadeira no trampolim²⁰; • Atividades de atenção pessoal e preparação para o almoço⁶; • Tempo de transição suave⁷. | <ul style="list-style-type: none"> • Tempo de grande grupo - Canção dos Bons dias⁴; • Atividade de motricidade²¹; • Atividades de atenção pessoal e preparação para o almoço⁶; • Tempo de transição suave⁷. |
| | | Almoço | | | | |
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Atividades de atenção pessoal e preparação para a sesta⁸; • Sesta⁹; • Atividades de atenção pessoal e preparação para o lanche¹⁰; • Lanche¹¹; | <ul style="list-style-type: none"> • Atividades de atenção pessoal e preparação para a sesta⁸; • Sesta⁹; • Atividades de atenção pessoal e preparação para o lanche¹⁰; • Lanche¹¹; | <ul style="list-style-type: none"> • Atividades de atenção pessoal e preparação para a sesta⁸; • Sesta⁹; • Atividades de atenção pessoal e preparação para o lanche¹⁰; • Lanche¹¹; | <ul style="list-style-type: none"> • Atividades de atenção pessoal e preparação para a sesta⁸; • Sesta⁹; • Atividades de atenção pessoal e preparação para o lanche¹⁰; • Lanche¹¹; | <ul style="list-style-type: none"> • Atividades de atenção pessoal e preparação para a sesta⁸; • Sesta⁹; • Atividades de atenção pessoal e preparação para o lanche¹⁰; • Lanche¹¹; • Tempo de brincar no exterior¹². |

| | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|
| <p>Aprendizagens evidenciadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Melhoria na socialização da N. com pares e outros adultos; - Verificou-se maior autonomia por parte do G. nos momentos de se vestir/despir; - O M. demonstrou uma empatia e um cuidado emocional com outras crianças do grupo nomeadamente o G, F, C; - Começam a verificar-se relações claras de proximidade entre as crianças dos dois grupos (RG procura sempre sentar-se junto à N; o GC procura o J para brincar; AC com todas as crianças do outro grupo). | | <ul style="list-style-type: none"> • Tempo de brincar no exterior¹². | <ul style="list-style-type: none"> • Tempo de brincar no exterior¹². | <ul style="list-style-type: none"> • Tempo de brincar no exterior¹². | <ul style="list-style-type: none"> • Tempo de brincar no exterior¹². | |
| <p>Decisões pedagógicas:</p> <p>Enquadramento nas experiências-chave:</p> <p>Comunicação e linguagem: Ouvir e responder^{1,2,3,4,5,6,8,10,11,12,13,14,15,16,17,19}; Comunicar verbalmente^{1,2,3,4,5,6,8,10,11,12,13,14,15,16, 17,18,19}, almoço; Comunicar não-verbalmente^{1,2,3,4,5,6,8,10,11,12,16}, almoço; Apreciar histórias, lengalengas e canções ^{1,4,15,16}.</p> <p>Explorar objetos: Explorar objetos com as mãos, pés, boca, olhos, ouvidos e nariz^{1,5,13,14,16,18,19,20,21}; Descobrir a permanência do objeto^{13, 14, 15, 16, 17, 18,19}; Explorar e reparar em como as coisas podem ser iguais ou diferentes ^{13, 14, 15, 17, 18,19}.</p> <p>Movimento: Movimentar o corpo todo^{1,5,12,14,18,19,20,21}; Movimentar objetos^{1,5,12,13,14,16,18,19,21}; Movimentar partes do corpo^{1,3,4,5,6,8,12,16,18,19}.</p> <p>Música: Ouvir música^{4,16}; Responder à música^{4,16}; Explorar e imitar sons^{4,16,19}; Explorar sons e tons vocais^{4,16,19}.</p> | | | | | | |

Noção precoce de quantidade e número: Experimentar “mais”1,5,12, 15, 16, 17, 18,19,20,21; Explorar o número de coisas 13, 14, 15, 17,18,19; Experimentar a correspondência de “um para um”13, 14, 17, 18,19.

Espaço: Explorar e reparar na localização dos objetos1,5,12,15, 17, 18,19; Encher e esvaziar, pôr dentro e tirar para fora1,5,12, 17, 18,19; Desmontar coisas e juntá-las de novo1,5, 12,18,19; Observar pessoas e coisas sob várias perspetivas 14, 15, 17, 18, 19,20,21.

Tempo: Repetir uma ação para fazer com que algo volte a acontecer, experimentando a sua causa e efeito12, 14, 17, 18,19,20,21; Antecipar acontecimentos familiares1,3,6,11,18,19, almoço; Reparar no início e no fim de um intervalo de tempo13,18,19; Experimentar “depressa” e “devagar”14,17, 18,19,20,21.

Relações sociais: Estabelecer vinculação com a educadora responsável1,3,6,8,10; Criar relações com os pares1,2,3,4,5,6,7,13,16,18,19,20,21; Expressar emoções1,2,3,4,5,6,7,8,10,11,12,16,18,19,20,21 almoço; Estabelecer relações com outros adultos1,3,6,8,10,13,14,15,16,17,18, almoço; Mostrar empatia pelos sentimentos e necessidades dos outros1,2,3,4,5,6,7,8,10,12,14,18,19,20,21; Desenvolver jogo social1,4,5,7,12,18,19.

Representação criativa: Responder e identificar figuras e fotografias1,13; Imitar e brincar ao “faz de conta”1,5,12,18,19; Explorar materiais de construção e de expressão artística1,5,12,13.

Sentido de si próprio: Expressar iniciativa1,2,11,12,13,14,16,18,19, almoço; Distinguir “eu” dos outros1,4,13, 19; Fazer coisas por si próprio 1,2,3,6,8,10, 11,12, 14, 17, 18,19,20,21 almoço; Resolver problemas com que se depara ao explorar e brincar 1,5,12,14,17,18,19,20,21.

Organização do espaço:

- Casa de banho/fraldário (3, 6, 8, 10);
- Refeitório (Almoço e 11);
- Sala de atividades (1, 2, 4, 7, 9, 13, 16, 19, 20);
- Parques exteriores (5, 12, 14, 15, 17, 18, 21);

Organização dos materiais:

(13) – Folhas que as crianças decoraram com as famílias.

(14) – Cinco troncos identificados com círculos coloridos: amarelo, vermelho, laranja, azul e verde, 5 folhas de cada cor mencionadas anteriormente, círculos com as cinco cores mencionadas.

(15) – Livro “A Árvore” de Britta Teckentrup.

(16) – Coluna, instrumentos convencionais e não convencionais.

(17) – Caixa preta, folhas de diferentes cores em posições distintas face à caixa: dentro da caixa amarelas, ao lado azuis, em cima laranja, por baixo vermelhas e verdes à frente da caixa.

(18) – Mesas, diferentes tipos de pás, colheres, recipientes de variados tamanhos e formas, terra, água, baldes e regador.

(19) – Disfarces de Carnaval, acessórios de adulto ou criança trazidos pelas famílias, baú para guardar as roupas e acessórios.

(20) – Trampolim.

(21) – Arcos, cadeiras, cordas, bolas, túneis, entre outros.

Organização do grupo:

Grande Grupo (1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, almoço, lanche);

Pequeno Grupo (1,3, 5, 12, 18, 20);

Pares (1, 5, 7, 12, 21).

Responsável/eis pela dinamização da/s atividade/s:

Toda a equipa educativa (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 20, 21, almoço, lanche);

Educadora Paula (4, 9, 19);

Assistente técnica Isabel (9);

Estagiária Bruna Fontes (15,17)

Estagiária Joana Brazão (13,14)

Professora de Música (16)

A1.7 - Planificação semanal: 29 de maio – 02 de junho 2023

| | | | | | |
|---|---|---|--|--|--|
| <p>Necessidades de aprendizagem evidenciadas:</p> <p><u>Sentido de si próprio:</u> - Dificuldade em fazer coisas por si própria, mais concretamente em algumas ações no se vestir sozinha - abotoar/desabotoar botões, colocar a mola de pressão, entre outros (N, C, J, L, G, AC, F, EL); - Fortalecer a resolução de problemas com que se depara ao explorar e brincar (J, F, A, AC, C, EL).</p> <p><u>Representação criativa:</u></p> | <p>Instituição: Infantário Monfortinhos de Real Sala: 2 anos</p> | | <p>Equipa educativa: Educadora: Paula Almeida Assistente técnica: Isabel Maia Estagiárias: Bruna Fontes e Joana Brazão</p> | | |
| | <p>Objetivos de desenvolvimento e aprendizagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver as ações de imitar e brincar “ao faz de conta”, através da exploração livre da Área dos Disfarces; - Proporcionar momentos lúdicos através da apreciação de uma história; - Potenciar a aquisição de movimentos específicos de partes do corpo (braços, mãos, dedos) através da exploração de painéis de vestuário; - Incentivar o fazer coisas por si próprio, mais concretamente em realizar determinadas ações complexas no vestir-se. | | | | |
| | Manhã | <p>Segunda-feira</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acolhimento¹; • Pausa para fruta²; • Atividades de atenção pessoal³; • Tempo de grande grupo - Canção dos Bons dias⁴; • Exploração livre da Área dos Disfarces¹³; • Tempo de brincar no exterior⁵; | <p>Terça-feira</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acolhimento¹; • Pausa para fruta²; • Atividades de atenção pessoal³; • Tempo de grande grupo - Canção dos Bons dias⁴; • Tempo de grande grupo – atividade de música – músicos de fraldas¹⁶; | <p>Quarta-feira</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acolhimento¹; • Pausa para fruta²; • Atividades de atenção pessoal³; • Tempo de grande grupo - Canção dos Bons dias⁴; • Introdução dos painéis de vestuário¹⁴; | <p>Quinta-feira</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acolhimento¹; • Pausa para fruta²; • Atividades de atenção pessoal³; • Tempo de grande grupo - Canção dos Bons dias⁴; • Dinâmica do Dia da Criança¹⁵; • Atividades de atenção pessoal e |

| | | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|--|
| <p>- Necessidade de desenvolver o brincar ao “faz de conta” (N, L, EL, AC)</p> <p><u>Relações sociais:</u></p> <p>- Desenvolver o jogo social (N, J, L)</p> <p>Interesses evidenciados:</p> <p>- Leitura (GA, EL, E, M);</p> <p>- Música (L, E, C, M, EL, GA);</p> <p>- Elementos naturais: pedras, folhas, madeira, água, terra, lama (todos);</p> <p>- Animais da quinta (todos);</p> <p>- Instrumentos musicais não convencionais (todos);</p> <p>- Jogo simbólico (todos; mais evidente: M, E, A, F, GA).</p> <p>Aprendizagens evidenciadas:</p> <p>- Desenvolvimento de jogo social específico do M, EL e GA (médicos), da F com o GA (mãe e pai), da C e da A (mães a alimentarem o filho).</p> | | <ul style="list-style-type: none"> • Atividades de atenção pessoal e preparação para o almoço⁶; • Tempo de transição suave⁷. | <ul style="list-style-type: none"> • Tempo de brincar no exterior⁵; • Atividades de atenção pessoal e preparação para o almoço⁶; • Tempo de transição suave⁷. | <ul style="list-style-type: none"> • Tempo de brincar no exterior⁵; • Atividades de atenção pessoal e preparação para o almoço⁶; • Tempo de transição suave⁷. | <p>preparação para o almoço⁶;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tempo de transição suave⁷. | <ul style="list-style-type: none"> • Tempo de transição suave⁷. |
| | Tarde | Almoço | | | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Atividades de atenção pessoal e preparação para a sesta⁸; • Sesta⁹; • Atividades de atenção pessoal e preparação para o lanche¹⁰; • Lanche¹¹; • Tempo de brincar no exterior¹². | <ul style="list-style-type: none"> • Atividades de atenção pessoal e preparação para a sesta⁸; • Sesta⁹; • Atividades de atenção pessoal e preparação para o lanche¹⁰; • Lanche¹¹; • Tempo de brincar no exterior¹². | <ul style="list-style-type: none"> • Atividades de atenção pessoal e preparação para a sesta⁸; • Sesta⁹; • Atividades de atenção pessoal e preparação para o lanche¹⁰; • Lanche¹¹; • Tempo de brincar no exterior¹². | <ul style="list-style-type: none"> • Atividades de atenção pessoal e preparação para a sesta⁸; • Sesta⁹; • Atividades de atenção pessoal e preparação para o lanche¹⁰; • Lanche¹¹; • Tempo de brincar no exterior¹². | <ul style="list-style-type: none"> • Atividades de atenção pessoal e preparação para a sesta⁸; • Sesta⁹; • Atividades de atenção pessoal e preparação para o lanche¹⁰; • Lanche¹¹; • Tempo de brincar no exterior¹². | <ul style="list-style-type: none"> • Atividades de atenção pessoal e preparação para a sesta⁸; • Sesta⁹; • Atividades de atenção pessoal e preparação para o lanche¹⁰; • Lanche¹¹; • Tempo de brincar no exterior¹². |

| | | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|--|
| - Resolução autónoma de problemas encontrados na exploração de um material (E e F) - Procura de contacto e interação por parte do G com o M. | | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|--|

Decisões pedagógicas:

Enquadramento nas experiências-chave:

Comunicação e linguagem: Ouvir e responder1,2,3,4,5,6,8,10,11,12,13,14, 15, 16; Comunicar verbalmente1,2,3,4,5,6,8,10,11,12,13,14, 15, 16,17, almoço; Comunicar não-verbalmente1,2,3,4,5,6,8,10,11,12,13,15, 16,17, almoço; Apreciar histórias, lengalengas e canções 1,4, 15, 16.

Explorar objetos: Explorar objetos com as mãos, pés, boca, olhos, ouvidos e nariz1,5,13,14, 15, 17; Descobrir a permanência do objeto13, 15, 17; Explorar e reparar em como as coisas podem ser diferentes ou iguais13,14, 15.

Movimento: Movimentar o corpo todo1,5,12, 13, 15, 17; Movimentar objetos1,5,12,13,14,17; Movimentar partes do corpo1,3,4,5,6,8,12,13,14,15,17;

Música: Ouvir música4, 15, 16; Responder à música4,16; Explorar e imitar sons4,13,16; Explorar sons e tons vocais4,13, 15, 16.

Noção precoce de quantidade e número: Experimentar “mais”1,5,12,13,14, 15; Explorar o número de coisas13; Experimentar a correspondência de “um para um”,13,14, 15, 17.

Espaço: Explorar e reparar na localização dos objetos1,5,12,13, 14, 15, 17; Encher e esvaziar, pôr dentro e tirar para fora1,5,12,13,17; Desmontar coisas e juntá-las de novo1,5,12,13,14,17.

Tempo: Repetir uma ação para fazer com que algo volte a acontecer, experimentando a sua causa e efeito12,13,14,17; Antecipar acontecimentos familiares1,3,6,11,13, 14, 15 almoço, lanche; Reparar no início e no fim de um intervalo de tempo15,17; Experimentar “depressa” e “devagar”15,17.

Relações sociais: Estabelecer vinculação com a educadora responsável1,3,6,8,10,13,14,15,17; Criar relações com os pares1,2,3,4,5,6,7, 13,14, 15, 16,17; Expressar emoções1,2,3,4,5,6,7,8,10,11,12, 13,14,15,16,17 almoço; Estabelecer relações com outros adultos1,3,6,8,10,13,14,15,16,17, almoço; Mostrar empatia pelos sentimentos e necessidades dos outros1,2,3,4,5,6,7,8,10,12,13,14,15; Desenvolver jogo social1,4,5,7,12, 13.

Representação criativa: Responder e identificar figuras e fotografias1,13,14,15; Imitar e brincar ao “faz de conta”1,5,12, 13, 15,; Explorar materiais de construção e de expressão artística1,5,12,13, 14.

Sentido de si próprio: Expressar iniciativa1,2,11,12,13,14,15,16,17, almoço; Distinguir “eu” dos outros1,4,13,17; Fazer coisas por si próprio 1,2,3,6,8,10, 11,12,13, 14, 15, 16, 17, almoço, lanche; Resolver problemas com que se depara ao explorar e brincar1,5,12,13, 14, 17.

Organização do espaço:

- Casa de banho/fraldário (3, 6, 8, 10);
- Refeitório (Almoço 11, 15);
- Sala de atividades (1, 2, 4, 7, 9, 13, 14, 16);

- Parques exteriores (5, 12, 15, 17);

Organização dos materiais:

(13) – Disfarces de Carnaval, acessórios de adulto ou criança trazidos pelas famílias, baú para guardar as roupas e acessórios.

(14) – Painéis de vestuário;

(15) – Fantocheiro, fantoches não convencionais, insuflável, coluna (música: marcha nupcial), tecido preto;

(16) – Instrumentos convencionais e não convencionais;

(17) – Materiais de educação física, tais como: arcos, bolas, entre outros.

Organização do grupo:

Grande Grupo (1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, almoço);

Pequeno Grupo (1,3, 5, 12, 13, 14, 15, 17);

Pares (1, 5, 7, 12, 13, 14, 15, 17).

Responsável/eis pela dinamização da/s atividade/s:

Toda a equipa educativa (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 17, almoço);

Educadora Paula (4, 9, 17);

Assistente técnica Isabel (9);

Estagiárias da Instituição (15);

Estagiária Joana Brazão (14);

Professora de Música (16).

A2 – Planificações Semanais em Contexto de Educação Pré-Escolar

| A2.1 - Planificação semanal: 30 de outubro – 03 de novembro 2023 | | |
|--|---|---|
| Necessidades de aprendizagem evidenciadas: <u>Área de Formação Pessoal e Social</u> - Desenvolvimento da concentração e atenção nas tarefas | Instituição: Creche e Jardim de Infância de Pedrouços Sala: 5 anos – Sala C | Equipa educativa: Educadora: Sónia Alves Assistente técnica: Elsa Rodrigues Estagiárias: Bruna Fontes e Joana Brazão |
| | Objetivos de desenvolvimento e aprendizagem: - Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas; - Interpretar com intencionalidade expressiva-musical: cantos rítmicos, jogos prosódicos e canções; | |

| | | | | | | |
|---|---|--|---|--|---|---|
| propostas (I., D., TA., RA.). - Desenvolvimento da independência e autonomia na realização de tarefas ou jogos (DI., VL., TG., TA., AC.); - Desenvolvimento do conceito de partilha (todos); - Compreensão de regras associadas a jogos/tarefas (todos); Domínio da Linguagem <u>Oral e Abordagem à Escrita</u> - Desenvolvimento da linguagem oral (DI., RA., MI., ME., DA., I., RI., TA., AC., F.); Interesses evidenciados: - Música; - Jogos de construção (D., AA., MI., A.; RI.); - Área do faz de conta (D., A., MA., V.); Aprendizagens evidenciadas: | - Usar a leitura e a escrita com diferentes funcionalidades nas atividades, rotinas e interações com outros; - Utilizar gráficos e tabelas simples para organizar a informação recolhida e interpretá-los de modo a dar resposta às questões colocadas. | | | | | |
| | Manhã | Segunda-feira <ul style="list-style-type: none"> • Acolhimento¹; • Tempo de grande grupo: Leitura da história “A Bruxa Mimi” de Korcky Paul e Valerie Thomas¹¹; • Tempo de pequeno grupo: Registo da história¹²; • Brincadeira livre nas áreas da sala²; • Momento de higiene pessoal³; | Terça-feira <ul style="list-style-type: none"> • Acolhimento¹; • Comemoração do Halloween em todas as salas da Instituição (Creche, Pré-Escolar e Centro de Dia)¹⁵; • Momento de higiene pessoal³; | Quarta-feira <ul style="list-style-type: none"> • Feriado | Quinta-feira <ul style="list-style-type: none"> • Acolhimento¹; • Preenchimento do calendário do mês novembro¹⁷; • Tempo de grande grupo: História da Maria Castanha de Benedita Vaz Pinto¹⁸; • Brincadeira livre nas áreas da sala²; • Momento de higiene pessoal³; | Sexta-feira <ul style="list-style-type: none"> • Acolhimento¹; • Educadora ausente – atividades livres com a ajudante da ação educativa da sala. • Momento de higiene pessoal³; |
| | | Almoço | | | | |
| Tarde | <ul style="list-style-type: none"> • Momento de higiene pessoal³; • Momento de relaxamento⁴; • Conclusão do trabalho em pequeno grupo¹³; • Conclusão das decorações de Halloween¹⁴; • Momento de higiene pessoal³; • Lanche⁵; | <ul style="list-style-type: none"> • Momento de higiene pessoal³; • Momento de relaxamento⁴; • Jogo alusivo ao Halloween¹⁶; • Momento de higiene pessoal³; • Lanche⁵; • Atividade Extracurricular – Educação Física⁸; | <ul style="list-style-type: none"> • Feriado | <ul style="list-style-type: none"> • Momento de higiene pessoal³; • Momento de relaxamento⁴; • Momento de higiene pessoal³; • Lanche⁵; • Atividade Extracurricular de Inglês⁹; • Atividades De Animação Apoio À Família (AAAF)⁶. | <ul style="list-style-type: none"> • Momento de higiene pessoal³; • Momento de relaxamento⁴; • Educadora ausente – atividades livres com a ajudante da ação educativa da sala. • Momento de higiene pessoal³; • Lanche⁵; • Atividade Extracurricular de Dança¹⁰; | |

| | | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|--|
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Atividade Extracurricular de Música⁷; • Atividades De Animação Apoio À Família (AAAF)⁶. | <ul style="list-style-type: none"> • Atividades De Animação Apoio À Família (AAAF)⁶. | | | <ul style="list-style-type: none"> • Atividades De Animação Apoio À Família (AAAF)⁶. |
| Decisões pedagógicas: | | | | | | |
| <p>Enquadramento nas áreas de conteúdo (OCEPE):</p> <p>Organização do espaço: Sala de atividades: 2, 4, 6, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18 Polivalente: 8, Parque exterior: Casa de Banho: 3 Refeitório: almoço, 5 Centro de dia: 15</p> <p>Organização dos materiais: (11) - Livro de Korky Paul e Valerie Thomas, "A Bruxa Mimi"; (12), (13) – Lápis de cor, canetas, folhas; (14) – rolos de papel, tintas, canetas, folhas, tesouras, cola, sacos de papel, pincéis; (15) – Música de Halloween, disfarces de Halloween; (16) – Moldes de aranhas com quantidades numéricas representadas, molas de madeira; (17) – Calendário/grelha referente ao mês de novembro, canetas de cor; (18) – História da Maria Castanha de Benedita Vaz Pinto em vídeo interativo, computador, coluna áudio;</p> <p>Organização do grupo: Grande grupo: 1, 4, 5, 11, 15, 16, 18 Pequenos grupos: 2, 3, 12, 13, 14 Individual: 12, 13, 14, 17</p> | | | | | | |
| <p>Responsável/eis pela dinamização da/s atividade/s: Toda a equipa educativa (Almoço) Educadora Sónia (1, 3, 4, 5, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18) Assistente técnica Elsa (3, 4, 5, 6) Estagiária Bruna Fontes () Estagiária Joana Brazão () Professor (a) de Música (7)</p> | | | | | | |

Professor (a) de Educação Física (8)
 Professor (a) de Inglês (9)
 Professor (a) de Dança (10)

A2.2 - Planificação semanal: 06 de novembro – 10 de novembro 2023

| | | | | | |
|--|--|---|---|--|--|
| <p>Necessidades de aprendizagem evidenciadas: <u>Área de Formação Pessoal e Social</u> - Dificuldade na concentração e atenção nas tarefas propostas (I., DI., TA., R., VL., A., E., DA.); - Necessidade de desenvolver independência e autonomia na realização de tarefas ou jogos – (DI., VL., TG., TA., AC.); - Necessidade de desenvolver o conceito de partilha (todos); - Dificuldade na compreensão e cumprimento de regras associadas a jogos/tarefas (todos).</p> | <p>Instituição: Creche e Jardim de Infância de Pedrouços Sala: 5 anos – Sala C</p> | | <p>Equipa educativa: Educadora: Sónia Alves Ajudante de Ação Educativa: Elsa Rodrigues Estagiárias: Bruna Fontes e Joana Brazão</p> | | |
| | <p>Objetivos de desenvolvimento e aprendizagem: - Fomentar o desenvolvimento da capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, respeitando o outro e as suas opiniões; - Inventar e representar personagens e situações, por iniciativa própria e/ou a partir de diferentes propostas, diversificando as formas de concretização; - Promover o uso da linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação; - Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas; - Possibilitar a recolha de informação pertinente para dar resposta a questões colocadas, recorrendo a metodologias adequadas (listagens, desenhos, etc.).</p> | | | | |
| | Manhã | <p>Segunda-feira</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acolhimento¹; • Tempo de grande grupo: História da Maria Castanha de Benedita Vaz Pinto¹¹; • Dramatização da história por parte de pequenos grupos de crianças¹²; • Brincadeira livre nas áreas da sala²; • Momento de higiene pessoal³; | <p>Terça-feira</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acolhimento¹; • Tempo de grupo – Construção de Castanheiros em pequenos grupos¹⁴; • Brincadeira livre nas áreas da sala²; • Momento de higiene pessoal³; | <p>Quarta-feira</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acolhimento¹; • Momento de grupo - Realização de um Cocktail de frutas¹⁶; • Brincadeira livre nas áreas da sala²; • Momento de higiene pessoal³; | <p>Quinta-feira</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acolhimento¹; • Dramatização e exploração da Lenda de S. Martinho pelo grupo de estagiárias¹⁸; • Canção alusiva ao S. Martinho: “Castanhas”¹⁹. • Brincadeira livre nas áreas da sala²; • Momento de higienepessoal³; |

| | | | | | | |
|---|--------------|--|--|---|---|---|
| <p><u>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</u></p> | | | | | | |
| <p>- Desenvolvimento da linguagem oral – Dificuldade na articulação de diferentes palavras (DI., RA., MI., E., DA., I., RI., TA., AC., F.);</p> <p>Interesses evidenciados:</p> <p>- Música (todos);</p> <p>- Expressão Plástica e exploração de novos materiais (todos);</p> <p>- Teatro/Dramatizações (todos);</p> <p>- Jogos de construção (D., AA., MI., A.; R.);</p> <p>- Área do faz de conta (D., A., MA., VL.).</p> <p>Aprendizagens evidenciadas:</p> <p>- O grupo demonstrou-se muito entusiasmado com a proposta da dramatização da história da Maria Castanha, por ser um interesse já denotado</p> | <p>Tarde</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Momento de higiene pessoal³; • Momento de relaxamento⁴; • Visualização das fotos de Castanheiros trazidas pelos pais e exploração das mesmas¹³; • Momento de higiene pessoal³; • Lanche⁵; • Atividade Extracurricular de Música⁷; • Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF)⁶. | <ul style="list-style-type: none"> • Momento de higiene pessoal³; • Momento de relaxamento⁴; • Apresentação dos trabalhos realizados ao grande grupo¹⁵; • Momento de higiene pessoal³; • Lanche⁵; • Atividade Extracurricular de Educação Física⁸; • Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF)⁶. | <p style="text-align: center;">Almoço</p> <ul style="list-style-type: none"> • Momento de higiene pessoal³; • Momento de relaxamento⁴; • Registo da atividade do Cocktail¹⁷; • Momento de higiene pessoal³; • Lanche; • Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF)⁶. | <ul style="list-style-type: none"> • Momento de higiene pessoal³; • Momento de relaxamento⁴; • Momento de higiene pessoal³; • Passeio ao exterior – Diferenças e semelhanças com os Castanheiros²⁰; • Lanche alusivo ao Magusto (castanhas)⁵; • Atividade Extracurricular de Inglês⁹; • Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF)⁶. | <ul style="list-style-type: none"> • Momento de higiene pessoal³; • Momento de relaxamento⁴; • Educadora ausente – atividades livres com a ajudante de ação educativa da sala. • Momento de higiene pessoal³; • Lanche⁵; • Atividade Extracurricular de Dança¹⁰; • Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF)⁶. |

| | | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|--|
| <p>por algumas crianças do grupo;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nas atividades de decoração para o Halloween as crianças partilharam alguns materiais, esperando pela sua vez para usarem alguns destes; - Observou-se uma ligeira melhoria na capacidade de atenção do R., quando uma das estagiárias se senta ao seu lado; | | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|--|

Decisões pedagógicas:

Enquadramento nas áreas de conteúdo (OCEPE):

Área de Formação Pessoal e Social:

- Expressar as suas emoções e sentimentos e reconhecer também emoções e sentimentos dos outros: 1, 2, 12
- Demonstrar prazer nas suas produções e progressos: 1, 12, 13, 14, 15
- Representar papéis e situações da sua cultura familiar ou propostas, em momentos de jogo dramático: 2, 12
- Conhecer os materiais disponíveis, a sua localização e se apropriar progressivamente da sua utilização, servindo-se deles com cuidado e arrumando-os quando já não precisa: 2, 14, 17
- Preocupar-se com o bem-estar e segurança das outras crianças, alertando o adulto quando se apercebe que alguma corre perigo: 1, 2
- Manifestar curiosidade pelo mundo que a rodeia, formulando questões sobre o que observa: 1, 2, 12, 13, 14, 15
- Expressar as suas opiniões, preferências e apreciações críticas, indicando alguns critérios ou razões que as justificam: 1, 2, 12, 14, 15, 17
- Colaborar em atividades de pequeno e grande grupo, cooperando no desenrolar do processo e na elaboração do produto final: 12, 13, 14, 15
- Esperar pela sua vez na realização de jogos e na intervenção nos diálogos, dando oportunidades aos outros para intervirem: 1, 2, 11, 12, 13, 14, 15

Área de Expressão e Comunicação:

Domínio da Educação Artística

Subdomínio das Artes Visuais:

- Ter o prazer em explorar e utilizar, nas suas produções, modalidades diversificadas de expressão visual, recorrendo a diferentes elementos da linguagem plástica: 2, 14, 17
- Dialogar sobre as diferentes imagens e/ou objetos que aprecia/contacta em diferentes contextos: 2, 13, 14, 15, 20
- Emitir opiniões sobre os seus trabalhos, os das outras crianças e sobre diferentes manifestações de artes visuais com que contacta, indicando algumas razões dessa apreciação: 2, 14, 15

Subdomínio da Música:

- Comentar a música que ouve ou que interpreta manifestando as suas opiniões e utilizando vocabulário adequado: 19

Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro:

- Envolver-se em situações de jogo dramático cada vez mais complexas: 2, 12, 18
- Recriar e inventar histórias e diálogos e prever a sua representação escolhendo espaços, adereços e explorando recursos diversificados: 2, 12

Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita:

Linguagem e Comunicação Oral

- Ouvir os outros e responder adequadamente, apresentando as suas ideias e saberes, tanto em situações de comunicação individual como em grupo: 1, 2, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20
- Relatar acontecimentos, mostrando progressão não só na clareza do discurso como no respeito pela sequência dos acontecimentos: 2, 12, 13, 15, 16, 17, 20
- Cantar, reproduzindo de forma cada vez mais correta as letras das canções: 19

Domínio da Matemática:

- Usar os termos “mais do que” e “menos do que” na comparação de quantidades: 15, 16, 20
- Colocar questões e participar na recolha de dados acerca de si própria, de situações do seu quotidiano e meio ambiente: 2, 13, 16, 20

Área do Conhecimento do Mundo:

- Participar na organização e apresentação da informação, de modo a partilhar com outros os conhecimentos, resultados e conclusões a que chegou: 13, 14, 15, 16, 17, 20
- Demonstrar envolvimento no processo de descoberta e exploração e revelar satisfação com os novos conhecimentos que construiu: 13, 14, 15, 16, 20
- Nomear e descrever aspetos físicos característicos da sua comunidade: 13, 20
- Antecipar e expressar as suas ideias sobre o que pensa que vai acontecer numa situação que observa ou experiência e procura explicações sobre os resultados: 16, 20
- Desfrutar e apreciar os espaços verdes e o contacto com a natureza: 20

Organização do espaço:

Sala de atividades: 2, 4, 11, 12, 13, 15, 16, 17

Polivalente: 5, 8, 14

Parque exterior: 20

Casa de Banho: 3

Refeitório: almoço, 5

Auditório: 18, 19

Organização dos materiais:

(11) – História da Maria Castanha de Benedita Vaz Pinto;

(13) – Fotografias de Castanheiros trazidas pelas famílias;

(14) – Tintas; pincéis; folhas coloridas; Materiais naturais: folhas, paus e ouriços; Materiais recicláveis: cartão, esponja, lã, entre outros;

(16) – Frutas; Utensílios de cozinha;

(17) – Lápis, canetas, tintas, folhas brancas;

(18) – Adereços para a dramatização: capa de tecido vermelha, espada, roupas variadas rasgadas, cavalo de pau, cartão com a representação do sol e da chuva; Lenda de São Martinho; Exploração da caixa com ouriços e castanhas;

(19) – Computador e coluna áudio.

Organização do grupo:

Grande grupo – 1, 11, 13, 15, 16, 18, 19, 20

Pequeno grupo – 2, 12, 14, 15

Individual – 17

Responsável/eis pela dinamização da/s atividade/s:

Toda a equipa educativa (almoço)

Educadora Sónia (1,3,4, 11, 12, 13, 15, 16, 17)

Assistente técnica Elsa (3,4,6)

Estagiária Bruna Fontes (14)

Estagiária Joana Brazão (20)

Professor/a de Música (7)

Professor de Educação Física (8)

Professor/a de Inglês (9)

Professor/a de Dança (10)

Grupo de Estagiárias da Instituição (18,19)

A2.3 - Planificação semanal: 13 de novembro – 17 de novembro 2023

Instituição: Creche e Jardim de Infância de Pedrouços

Sala: 5 anos – Sala C

Equipa educativa:

Educadora: Sónia Alves

| | | | | | | |
|---|--|--|---|---|--|--------------------|
| <p>Necessidades de aprendizagem evidenciadas:</p> <p><u>Domínio da Formação Pessoal e Social:</u></p> <p>- Dificuldade na concentração e atenção nas tarefas propostas (I., DI., TA., R., VL., A., E., DA.);</p> <p>- Necessidade de desenvolver independência e autonomia na realização de tarefas ou jogos – (DI., VL., TG., TA., AC.);</p> <p>- Necessidade de desenvolver o conceito de partilha (todos);</p> <p>- Dificuldade na compreensão e cumprimento de regras associadas a jogos/tarefas (todos);</p> <p>- Necessidade de desenvolver o respeito pelo espaço do outro (V., B.)</p> <p><u>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</u></p> | <p>Ajudante de Ação Educativa: Elsa Rodrigues</p> <p>Estagiárias: Bruna Fontes e Joana Brazão</p> | | | | | |
| | <p>Objetivos de desenvolvimento e aprendizagem:</p> <p>- Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social.</p> <p>- Utilizar e recriar o espaço e os objetos, atribuindo-lhes significados múltiplos em atividades de jogo dramático, situações imaginárias e de recriação de experiências do quotidiano, individualmente e com outros;</p> <p>- Apreciar espetáculos teatrais e outras práticas performativas de diferentes estilos e características, verbalizando a sua opinião e leitura crítica;</p> <p>- Cooperar em situações de jogo, seguindo orientações ou regras;</p> <p>- Possibilitar a recolha de informação pertinente para dar resposta a questões colocadas, recorrendo a metodologias adequadas (listagens, desenhos, etc.).</p> | | | | | |
| | | Segunda-feira | Terça-feira | Quarta-feira | Quinta-feira | Sexta-feira |
| Manhã | <ul style="list-style-type: none"> • Acolhimento¹; • Visualização de um Teatro de Marionetas: • “O nabo gigante”¹¹; • Exploração da história “O nabo gigante”¹²; • Brincadeira livre nas áreas da sala²; • Momento de higiene pessoal³; | <ul style="list-style-type: none"> • Acolhimento¹; • Apresentação em grande grupo dos trabalhos realizados sobre os Castanheiros¹⁴; • Brincadeira livre nas áreas da sala²; • Momento de higiene pessoal³; | <ul style="list-style-type: none"> • Acolhimento¹; • Momento de grupo - Realização de um Cocktail de frutas¹⁶; • Brincadeira livre nas áreas da sala²; • Momento de higiene pessoal³; | <ul style="list-style-type: none"> • Acolhimento¹; • Apresentação da Canção do Pijama¹⁸; • Elaboração da coreografia para o Dia do Pijama¹⁹; • Brincadeira livre nas áreas da sala²; • Momento de higiene pessoal³; | <ul style="list-style-type: none"> • Acolhimento¹; • Educadora ausente – atividades livres com a ajudante de ação educativa da sala; • Momento de higiene pessoal³; | |
| | Almoço | | | | | |
| Tarde | <ul style="list-style-type: none"> • Momento de higiene pessoal³; • Momento de relaxamento⁴; • Registo da história do teatro de marionetas¹³; | <ul style="list-style-type: none"> • Momento de higiene pessoal³; • Momento de relaxamento⁴; • Passeio ao exterior – Diferenças e | <ul style="list-style-type: none"> • Momento de higiene pessoal³; • Momento de relaxamento⁴; • Exploração do histograma realizado sobre a | <ul style="list-style-type: none"> • Momento de higiene pessoal³; • Momento de relaxamento⁴; • Jogo de atenção e concentração: | <ul style="list-style-type: none"> • Momento de higiene pessoal³; • Momento de relaxamento⁴; • Educadora ausente – atividades livres com a ajudante de | |

| | | | | | |
|--|--|---|--|--|---|
| <p>Desenvolvimento da linguagem oral: - Dificuldade na articulação de diferentes palavras (DI., RA., MI., E., DA., I., RI., TA., AC., F.);</p> <p><u>Domínio da Matemática:</u> - Dificuldade na capacidade de reproduzir oralmente a sequência dos numerais a partir do 10 (TA.; A.; D.; E.; C., AC.)</p> <p>Interesses evidenciados: - Música (todos); - Expressão Plástica e exploração de novos materiais (todos); - Teatro/Dramatizações com fantoches (todos); - Jogos de construção (D., AA., MI., A.; R., B.); - Área do faz de conta (D., A., MA., VL.,).</p> <p>Aprendizagens evidenciadas: - O interesse manifestado pela</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Brincadeira livre nas áreas da sala²; • Momento de higiene pessoal³; • Lanche⁵; • Atividade Extracurricular de Música⁷; • Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF)⁶. | <p>semelhanças com os Castanheiros*¹⁵;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Momento de higiene pessoal³; • Lanche⁵; • Atividade Extracurricular de Educação Física⁸; • Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF)⁶. | <p>salada de fruta e construção de outro relacionado com o Cocktail¹⁷;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Momento de higiene pessoal³; • Lanche⁵; • Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF)⁶. | <p>“Descobre o que falta”²⁰;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Momento de higiene pessoal³; • Lanche⁵; • Atividade Extracurricular de Inglês⁹; • Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF)⁶. | <p>ação educativa da sala;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Momento de higiene pessoal³; • Lanche⁵; • Atividade Extracurricular de Dança¹⁰; • Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF)⁶. |
|--|--|---|--|--|---|

| | | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|--|
| <p>representação foi bastante positivo, tendo resultado numa seleção dos personagens e a sua interpretação, constituindo um momento lúdico e de partilha com o restante grupo.</p> <p>Com esta atividade as crianças adquiriram vocabulário e conhecimento novo sobre os costumes do Magusto, desenvolveram a linguagem entre os seus pares associando-a à história. (Castanhas, vinho, verão de S. Martinho)</p> <p>- Na atividade da construção dos Castanheiros, verificou-se um grande empenho por parte das crianças, pela variedade dos materiais e sua exploração. Algumas crianças demonstraram necessidade de apoio na seleção dos</p> | | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|--|

| | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|
| <p>materiais necessitando do apoio do adulto. - Em particular, o TG., que costuma procurar o adulto na realização das tarefas propostas, demonstrou na atividade dos castanheiros, bastante autonomia nas suas escolhas e no processo de construção, verificando-se um envolvimento muito positivo, demonstrado pela minuciosidade das suas ações.</p> | | | | | | |
| <p>*O tempo não permitiu a concretização de estas atividades na semana anterior ficando adiadas para esta semana.</p> <p style="text-align: center;">Decisões pedagógicas:</p> <p>Enquadramento nas áreas de conteúdo (OCEPE):</p> <p>Organização do espaço: Sala de atividades: 1, 2, 4, 12, 13, 16, 17, 18, 19, 20 Polivalente: 8, 14, Parque exterior: 15 Casa de Banho: 3 Refeitório: almoço, 5 Auditório: 11</p> <p>Organização dos materiais: (12) – Adereços, fantocheiro, tecidos; (13) – Folhas de papel, canetas de cor, lápis de cor, folhas, tesouras, cola; (14) – Castanheiros construídos pelas crianças; (16) – Frutas variadas, liquidificadora, palhas, copos, água;</p> | | | | | | |

| |
|--|
| <p>(17) – Histograma já elaborado pelo grupo; cartolina, folhas de papel, canetas de cor, lápis;</p> <p>(18) – Hino da Missão do Pijama 2023 “Ninguém vai ficar de fora” – Pedro Abrunhosa, computador, coluna áudio;</p> <p>(20) – Objetos/brinquedos da sala de atividades.</p> <p>Organização do grupo: Grande grupo – 1, 4, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20 Pequeno grupo – 2, 12, 13, 16 Individual – 13, 14</p> |
| <p>Responsável/eis pela dinamização da/s atividade/s: Toda a equipa educativa (almoço) Educadora Sónia (1,3,4, 6, 12, 13, 16, 17, 18, 19, 20) Assistente técnica Elsa (3,4,6) Estagiária Bruna Fontes (14) Estagiária Joana Brazão (15) Professor/a de Música (7) Professor de Educação Física (8) Professor/a de Inglês (9) Professor/a de Dança (10) Grupo de atores (11)</p> |

| A2.4 - Planificação semanal: 20 de novembro – 24 de novembro 2023 | | | | | |
|--|--|----------------------|--------------------|---|---------------------|
| <p>Necessidades de aprendizagem evidenciadas: <u>Área de Formação Pessoal e Social</u> - Dificuldade na concentração e atenção nas tarefas propostas (I., DI., TA., RA., VL., A., E., DA.);</p> | <p>Instituição: Creche e Jardim de Infância de Pedrouços Sala: 5 anos – Sala C</p> | | | <p>Equipa educativa: Educadora: Sónia Alves Ajudante de Ação Educativa: Elsa Rodrigues Estagiárias: Bruna Fontes e Joana Brazão</p> | |
| | <p>Objetivos de desenvolvimento e aprendizagem: - Desenvolver o reconhecimento e valorização pelos laços de pertença social e cultural; - Potenciar o desenvolvimento do sentido rítmico e de relação do corpo com o espaço e com os outros; - Fomentar o reconhecimento e a operação com formas geométricas e figuras, descobrindo e referindo propriedades (acho mais específico este); - Possibilitar o desenvolvimento de uma atitude crítica perante as tecnologias utilizadas no quotidiano das crianças;</p> | | | | |
| | Σ | Segunda-feira | Terça-feira | Quarta-feira | Quinta-feira |

| | | | | | | |
|--|--|---|--|--|--|--|
| <p>- Necessidade de desenvolver independência e autonomia na realização de tarefas ou jogos – (DI., VL., TA., AC.);</p> <p>- Necessidade de desenvolver o conceito de partilha (todos);</p> <p>- Dificuldade no respeito pelas regras associadas a jogos/tarefas (todos);</p> <p>- Necessidade de desenvolver o respeito pelo espaço do outro (V., B.).\</p> <p><u>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</u></p> <p>- Desenvolvimento da linguagem oral – Dificuldade na articulação de diferentes palavras (DI., RA., MI., E., DA., I., RI., TA., AC., F.);</p> <p><u>Domínio da Matemática:</u></p> <p>- Dificuldade na capacidade de reproduzir oralmente a</p> | | <ul style="list-style-type: none"> • Acolhimento¹; • Leitura da história do Dia do Pijama “O robô voador”, de Mundos de Vida¹¹; • Apresentação da dança do robô às várias salas da instituição e Centro de Dia¹²; • Momento de higiene pessoal³; | <ul style="list-style-type: none"> • Acolhimento¹; • Elaboração do presente de aniversário do D.¹⁴; • Leitura da história “A festa de anos” de Luísa Ducla Soares¹⁵; • Brincadeira livre nas áreas da sala²; • Momento de higiene pessoal³; | <ul style="list-style-type: none"> • Acolhimento¹; • Conversa com as crianças sobre os robôs¹⁶; • Ensaios para a festa de Natal¹⁷; • Brincadeira livre nas áreas da sala²; • Momento de higiene pessoal³; | <ul style="list-style-type: none"> • Acolhimento¹; • Elaboração do presente de aniversário da C.¹⁸; • Elaboração dos enfeites para a árvore de Natal, com os utentes do Centro de Dia¹⁹; • Brincadeira livre nas áreas da sala²; • Momento de higiene pessoal³; | <ul style="list-style-type: none"> • Acolhimento¹; • Sessão fotográfica de Natal²¹; • Momento de higiene pessoal³; |
| | Tarde | Almoço | | | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Momento de higiene pessoal³; • Momento de relaxamento⁴; • Reunião com a psicóloga – Levantamento inicial de necessidades¹³; • Brincadeira livre nas áreas da sala²; • Momento de higiene pessoal³; • Lanche⁵; • Atividade Extracurricular de Música⁷; | <ul style="list-style-type: none"> • Momento de higiene pessoal³; • Momento de relaxamento⁴; • Educadora ausente – Brincadeira livre nas áreas da sala²; • Momento de higiene pessoal³; • Lanche⁵; • Atividade Extracurricular de Educação Física⁸; • Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF)⁶. | <ul style="list-style-type: none"> • Momento de higiene pessoal³; • Momento de relaxamento⁴; • Educadora ausente - Brincadeira livre nas áreas da sala²; • Momento de higiene pessoal³; • Lanche⁵; • Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF)⁶. | <ul style="list-style-type: none"> • Momento de higiene pessoal³; • Momento de relaxamento⁴; • Jogo de diferenças com o robô²⁰; • Ensaios para a festa de Natal¹⁷; • Momento de higiene pessoal³; • Lanche⁵; • Atividade Extracurricular de Inglês⁹; • Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF)⁶. | <ul style="list-style-type: none"> • Momento de higiene pessoal³; • Momento de relaxamento⁴; • Troca de livros do Projeto BEC (Biblioteca em Casa)²²; • Ensaios para a festa de Natal¹⁷; • Momento de higiene pessoal³; • Lanche⁵; • Atividade Extracurricular de Dança¹⁰; | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| <p>sequência dos numerais a partir do 10 (TA.; A.; D.; E.; C., VL.; AC.);</p> <p>- Dificuldade na distinção entre duas figuras geométricas: quadrado e retângulo</p> <p>Interesses evidenciados:</p> <p>- Música (todos);</p> <p>- Expressão Plástica e exploração de novos materiais (todos);</p> <p>- Teatro/Dramatizações (todos);</p> <p>- Jogos de construção (D., AA., MI., A.; RI., B.);</p> <p>- Área do faz de conta (D., A., MA., VL., C.).</p> <p>Aprendizagens evidenciadas:</p> <p>- O grupo notou-se atento e compenetrado durante o teatro de Marionetas “O nabo gigante”, pelo que foi perceptível o seu fascínio por atividades deste tipo. As atividades relacionadas com o jogo</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF)⁶. | | | | <ul style="list-style-type: none"> • Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF)⁶. |
|--|--|--|--|--|--|

| | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|
| <p>dramático/teatro fomentam um momento de concentração às crianças deste grupo;</p> <ul style="list-style-type: none">- A partilha dos trabalhos realizados sobre os Castanheiros, permitiu que cada criança explicasse o processo que realizou para a esta construção, argumentando as suas escolhas relativamente aos materiais utilizados e aos seus conhecimentos prévios sobre este tema, respeitando as escolhas dos colegas, ainda que diferentes das suas, compreendendo assim a diversidade de possibilidades para a realização da mesma proposta.- Na realização do cocktail, as crianças tiveram a oportunidade de voltar a cortar/descascar as frutas utilizadas, notando-se uma maior consciência e | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|

| | | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|--|
| responsabilização pela sua segurança e a dos outros e, ainda, uma melhoria na manipulação da faca. | | | | | | |
| <p style="text-align: center;">Decisões pedagógicas:</p> <p>Enquadramento nas áreas de conteúdo (OCEPE):</p> <p>Organização do espaço: Sala de atividades: 1, 2, 4, 11, 14, 15, 16, 17, 18, 22 Polivalente: 8, 21 Parque exterior: 21 Casa de Banho: 3 Refeitório: almoço, 5 Auditório: 17 Sala de reuniões da Instituição: 13 Outras salas da instituição: 12 Centro de Dia: 12, 19</p> <p>Organização dos materiais: (11) – Livro “O robô voador” de Mundos de Vida; História de cordel “O robô voador”; Música da Missão Pijama 2023. (12) - História de cordel musicada “O robô voador”; (14) – Canetas, lápis, pincéis, tintas, folhas, revistas e outros materiais reciclados; (15) – Livro “A festa de anos” de Luísa Ducla Soares; (16) – Caneta e folha; (17) – Músicas de Natal selecionadas para a festa; (18) – Canetas, lápis, pincéis, tintas, folhas, revistas e outros materiais reciclados; (19) – Materiais de decoração (fitas, purpurinas, esferovite, entre outros); (20) – Peças construídas em cartão; tampas de plástico; pionés; botões; (22) – Livros trazidos pelas crianças;</p> <p>Organização do grupo: Grande grupo – 1, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 15, 16, 17, 19, 20, 21 Pequeno grupo – 2, 14, 17, 18, 19, 20 Individual – 3, 5, 14, 18, 21</p> | | | | | | |
| <p>Responsável/eis pela dinamização da/s atividade/s:</p> | | | | | | |

Toda a equipa educativa (almoço)
 Educadora Sónia (1,3,4, 11, 12, 17, 19, 20, 21)
 Assistente técnica Elsa (3,4,6)
 Estagiária Bruna Fontes (14, 15)
 Estagiária Joana Brazão (16)
 Professor/a de Música (7)
 Professor de Educação Física (8)
 Professor/a de Inglês (9)
 Professor/a de Dança (10)
 Grupo de atores (11)
 Psicóloga da Instituição (13)

A2.5 - Planificação semanal: 27 de novembro – 01 de dezembro 2023

| | | | | | |
|---|---|---|---|--|---|
| Necessidades de aprendizagem evidenciadas: <u>Área de Formação Pessoal e Social</u> - Dificuldade na concentração e atenção nas tarefas propostas (I., DI., TA., RA., VL., A., E., DA.); - Necessidade de desenvolver independência e autonomia na realização de tarefas ou jogos – (DI., VL., TA., AC.); - Necessidade de desenvolver o conceito de partilha (todos); | Instituição: Creche e Jardim de Infância de Pedrouços Sala: 5 anos – Sala C | | Equipa educativa: Educadora: Sónia Alves Ajudante de Ação Educativa: Elsa Rodrigues Estagiárias: Bruna Fontes e Joana Brazão | | |
| | Objetivos de desenvolvimento e aprendizagem: - Potenciar uma tomada de consciência gradual sobre os diferentes segmentos orais que constituem as palavras; - Promover a representação de personagens e situações a partir de diferentes propostas, diversificando as formas de concretização; - Fomentar o reconhecimento e a operação com formas geométricas e figuras, descobrindo e referindo propriedades; - Favorecer a utilização de diversas estratégias na resolução de problemas, individualmente e/ou em cooperação com o outro. | | | | |
| | Manhã | Segunda-feira <ul style="list-style-type: none"> • Acolhimento¹; • Leitura do livro “Chibos Sabichões”, de Olalla González¹⁰; • Exploração da história e das personagens recorrendo a um jogo de sílabas¹¹; | Terça-feira <ul style="list-style-type: none"> • Acolhimento¹; • Conversas em grande grupo sobre o que é um detetive¹⁴; • Percurso “Detetives em ação”¹⁵; • Brincadeira livre nas áreas da sala²; | Quarta-feira <ul style="list-style-type: none"> • Acolhimento¹; • Construção de um robô com diversos materiais¹⁶; • Ensaios para a festa de Natal¹⁷; • Reunião com os encarregados de educação de DA. | Quinta-feira <ul style="list-style-type: none"> • Acolhimento¹; • Deslocação ao Centro de Dia para finalizar os enfeites de Natal¹⁸; • Brincadeira livre nas áreas da sala²; • Momento de higiene pessoal³; |

| | | | | | | |
|--|--|--|---|---|--|---|
| <p>- Fomentar o trabalho em equipa (todos); - Dificuldade no respeito pelas regras associadas a jogos/tarefas (todos); - Necessidade de desenvolver o respeito pelo espaço do outro (V., B.).</p> <p><u>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</u></p> <p>- Desenvolvimento da linguagem oral – Dificuldade na articulação de diferentes palavras (DI., RA., MI., E., DA., I., RI., TA., AC., F.);</p> <p><u>Domínio da Matemática</u></p> <p>- Dificuldade na capacidade de reproduzir oralmente a sequência dos numerais a partir do 10 (TA.; A.; D.; E.; C., VL.; AC.); - Necessidade de desenvolver o conceito de “médio”, comparando</p> | | <ul style="list-style-type: none"> • Dramatização da história “Chibos Sabichões”, por parte das crianças e apresentação ao restante grupo¹²; • Brincadeira livre nas áreas da sala²; • Momento de higiene pessoal³; | <ul style="list-style-type: none"> • Momento de higiene pessoal³; | <ul style="list-style-type: none"> • Brincadeira livre nas áreas da sala²; • Momento de higiene pessoal³; | | |
| | Tarde | Almoço | | | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Momento de higiene pessoal³; • Momento de relaxamento⁴; • Continuação da dramatização da história com o restante grupo de crianças¹³; • Momento de higiene pessoal³; • Lanche⁵; • Atividade Extracurricular de Música⁷; • Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF)⁶. | <ul style="list-style-type: none"> • Momento de higiene pessoal³; • Momento de relaxamento⁴; • Ensaios para a festa de Natal¹⁷; • Momento de higiene pessoal³; • Lanche⁵; • Atividade Extracurricular de Educação Física⁸; • Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF)⁶. | <ul style="list-style-type: none"> • Momento de higiene pessoal³; • Momento de relaxamento⁴; • Ensaios para a festa de Natal¹⁷; • Momento de higiene pessoal³; • Lanche; • Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF)⁶. | <ul style="list-style-type: none"> • Momento de higiene pessoal³; • Momento de relaxamento⁴; • Votação para a escolha do nome do robô¹⁹; • Troca de livros do Projeto BEC (Biblioteca em Casa)²² • Ensaios para a festa de Natal¹⁷; • Momento de higiene pessoal³; • Lanche⁵; • Atividade Extracurricular de Inglês⁹; | | <ul style="list-style-type: none"> • Feriado |

| | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|
| <p>objetos/crianças maiores ou mais pequenos/as; - Necessidade de aprimorar a distinção das formas geométricas em especial do quadrado e retângulo (todos).</p> <p>Interesses evidenciados:</p> <p>- Música e instrumentos musicais (todos); - Expressão Plástica e exploração de novos materiais (todos); - Teatro/Dramatizações de histórias (todos); - Jogos de construção (D., AA., MI., A.; RI., B.); - Área do faz de conta (D.; E., A., MA., VL., C.).</p> <p>Aprendizagens evidenciadas:</p> <p>- Na semana de 13/11 a 17/11, o grupo foi convidado a representar o seu próprio robô, para introduzir a temática do Dia do Pijama. A C.,</p> | | | | | <ul style="list-style-type: none"> • Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF)⁶. | |
|--|--|--|--|--|--|--|

| | | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|--|
| <p>ao representar o seu robô, colocou o dedo no ar, o que levou a um diálogo sobre o facto de os robôs respeitarem as regras, neste caso da sala de atividades. Este diálogo informou as estagiárias sobre um possível projeto que poderão desenvolver.</p> <ul style="list-style-type: none"> - O grupo demonstrou-se muito entusiasmado com a história de cordel musicada "O robô voador", tendo sido proporcionada uma conversa, suscitando/surgindo uma vontade geral de construir um robô para a sala. - No momento do diálogo em grande grupo, as crianças escutaram atentamente os colegas e demonstraram respeito pelas opiniões divergentes das suas. - O recurso ao projetor para a projeção da história "A festa de | | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|--|

| | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|
| <p>anos”, captou a atenção das crianças pelo que, na sua maioria apresentaram uma compreensão desta e dos aspetos que lhe estão subentendidos.</p> <p>- Melhoria na atenção e concentração nos diálogos em grande grupo, quando as estagiárias recorreram ao registo escrito daquilo que as crianças diziam.</p> | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|

Decisões pedagógicas:

Enquadramento nas áreas de conteúdo (OCEPE):

Área de Formação Pessoal e Social:

- Expressar as suas emoções e sentimentos e reconhecer também emoções e sentimentos dos outros: 1, 2, 12, 13
- Manifestar os seus gostos e preferências: 1, 2, 10, 12, 13, 16, 18, 19, 20
- Demonstrar prazer nas suas produções e progressos: 2, 12, 13, 15, 16, 18, 19
- Aceitar algumas frustrações e insucessos sem desanimar, procurando formas de as ultrapassar e de melhorar: 1, 2, 15, 16, 19
- Representar papéis e situações da sua cultura familiar ou propostas, em momentos de jogo dramático: 2, 12, 13
- Manifestar curiosidade pelo mundo que a rodeia, formulando questões sobre o que observa: 1, 2, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 18, 19
- Expressar as suas opiniões, preferências e apreciações críticas, indicando alguns critérios ou razões que as justificam: 1, 2, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19
- Perante opiniões e perspetivas diferentes das suas, escutar, questionar e argumentar, procurando chegar a resoluções ou conclusões negociadas: 10, 12, 13, 15, 16, 19
- Demonstrar comportamentos de apoio e entreaajuda, por iniciativa própria ou quando solicitado: 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19

Área de Expressão e Comunicação:

Domínio da Educação Física:

- Demonstrar gosto pelas atividades físicas, procurando progredir a partir do que já é capaz de fazer: 8, 15, 17

- Cooperar com os/as colegas em situações de jogo, envolvendo-se no trabalho de equipa: 8, 15, 16
- Apropriar-se da diversidade de possibilidades motoras: 8, 15

Subdomínio das Artes Visuais:

- Ter prazer em explorar e utilizar, nas suas produções, modalidades diversificadas de expressão visual, recorrendo a diferentes elementos da linguagem plástica: 11, 16, 18
- Representar e recriar plasticamente vivências individuais, temas, histórias, pessoas, animais, etc., utilizando diferentes materiais e diversos meios de expressão: 16
- Emitir opiniões sobre os seus trabalhos, os das outras crianças e sobre diferentes manifestações de artes visuais com que contacta, indicando algumas razões dessa apreciação: 16, 18

Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro:

- Envolver-se em situações de jogo dramático cada vez mais complexas (caracterização de papéis, desenrolar da ação, interações verbais e não verbais, tempo de duração): 12, 13
- Expor, discutir ideias e propor soluções para desafios criativos, em jogos dramáticos e representações dramáticas: 12, 13
- Recriar e inventar histórias e diálogos e prever a sua representação escolhendo espaços, adereços e explorando recursos diversificados: 12, 13

Subdomínio da Música:

- Inventar ambientes sonoros a partir de rimas, canções e sequências de movimento, selecionando e organizando fontes sonoras diversificadas: 12, 13
- Identificar auditivamente sons vocais e corporais e sons de instrumentos: 12, 13

Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita:

- Fazer perguntas sobre novas palavras e usa novo vocabulário: 1, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 19
- Ouvir os outros e responder adequadamente, apresentando as suas ideias e saberes, tanto em situações de comunicação individual como em grupo: 1, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 19
- Usar naturalmente a linguagem com diferentes propósitos e funções: 1, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 19
- Identificar o número de sílabas de uma palavra: 11
- Descobrir e referir palavras que acabam da mesma forma: 15
- Ouvir atentamente histórias, rimas, poesias e outros textos, mostrando prazer e satisfação: 10, 12, 13, 15
- Partilhar atividades de escrita com os pares comparando-as e discutindo acerca das suas semelhanças e diferenças: 11
- Usar a leitura e a escrita mesmo que de modo não convencional, em situações cada vez mais complexas, mostrando vontade de aprender e de responder a novos desafios: 11

Domínio da Matemática:

- Conseguir seguir um percurso que lhe é descrito oralmente por outra criança ou pelo/a educador/a: 15
- Reconhecer formas geométricas (bi- e tridimensionais) presentes no seu quotidiano: 15

- Aplicar noções matemáticas já exploradas a outras situações ou faz perguntas sobre elas: 11, 15
- Procurar encontrar estratégias próprias para resolver uma situação ou problema matemático: 11, 15
- Expressar as suas razões para interpretar uma dada situação ou para seguir uma determinada estratégia: 11, 15
- Não desistir de resolver um problema e, quando não conseguir, procurar uma nova abordagem: 11, 15
- Usar correspondência termo a termo para resolver problemas de comparação e para contar objetos de um conjunto: 11
- Identificar, numa contagem, que a quantidade total corresponde à última palavra número (termo) que disse: 1, 11
- Usar os termos “mais do que” e “menos do que” na comparação de quantidades: 11
- Usar o nome dos números e, posteriormente números escritos, para representar quantidades: 11
- Participar na organização da informação recolhida recorrendo a tabelas: 1, 11

Área do Conhecimento do Mundo:

- Demonstrar envolvimento no processo de descoberta e exploração e revelar satisfação com os novos conhecimentos que construiu: 12, 13, 14, 15, 16
- Demonstrar preocupações com o meio ambiente: 15
- Imaginar e criar, a duas ou a três dimensões, “máquinas”; robôs ou instrumentos com uma finalidade: 16

Organização do espaço:

Sala de atividades: 1, 2, 4, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 19

Polivalente: 5, 6, 8, 12, 13

Casa de Banho: 3

Refeitório: almoço, 5, 15

Auditório: 17

Centro de Dia: 18

Organização dos materiais:

(10) – Livro digitalizado “Chibos Sabichões” de Olalla González; Fantoques construídos pela estagiária; Computador; Projetor; Candeeiro.

(11) – Fotografias recortadas/plastificadas das personagens da história; Quadro e números construídos pela estagiária para o registo das sílabas; Caneta.

(12/13) – Adereços alusivos às personagens da história construídos pela estagiária; Bancos suecos, Instrumentos musicais.

(15) – 2 túneis, banco sueco, ecopontos amarelo, verde e azul, formas geométricas, 2 saquinhos, materiais reciclados (lixo), mesas, espelhos, imagens impressas.

(16) – Materiais recicláveis trazidos pelas crianças/famílias como garrafas de plástico, copos de iogurte, caixas de cartão, jornais, rolos de cartão, cápsulas de café, tampas de cortiça e plástico; e outros como botões, papel de alumínio, fios de lã/ráfia, tecidos, entre outros; Tintas; Pincéis; Cola; Tesouras.

(18) – Tabela para o registo da votação e respetiva contagem.

(22) – Livros trazidos pelas crianças

Organização do grupo:

Grande grupo – 1, 4, 5, 11, 14, 19

Pequeno grupo – 2, 12, 13, 15, 18, 22

| |
|---|
| Pares – 15, 16 Individual – 3, 12, 13, 19, 22 |
| Responsável/eis pela dinamização da/s atividade/s: Toda a equipa educativa (almoço) Educadora Sónia (1,3,4, 5) Assistente técnica Elsa (3,4, 5, 6) Estagiária Bruna Fontes (1 e 3 (Segunda-feira), 10, 11, 12, 13, 16, 19) Estagiária Joana Brazão (1 e 3 (Terça-feira), 14,15, 16, 19) Professor/a de Música (7) Professor de Educação Física (8) Professor/a de Inglês (9) |

| A2.6 - Planificação semanal: 04 de dezembro – 08 de dezembro 2023 | | | | | |
|--|---|--|--|---|---|
| Necessidades de aprendizagem evidenciadas: <u>Área de Formação Pessoal e Social</u> - Dificuldade na concentração e atenção nas tarefas propostas (I., TA., RA., VL., A., E., DA., DI.); - Necessidade de desenvolver independência e autonomia na realização de tarefas ou jogos – (VL., TA., AC.); - Necessidade de desenvolver o conceito de partilha (todos); | Instituição: Creche e Jardim de Infância de Pedrouços Sala: 5 anos – Sala C | | Equipa educativa: Educadora: Sónia Alves Ajudante de Ação Educativa: Elsa Rodrigues Estagiárias: Bruna Fontes e Joana Brazão | | |
| | Objetivos de desenvolvimento e aprendizagem: -Desenvolver a capacidade de respeitar o outro e as suas opiniões, procurando chegar a resoluções/conclusões negociadas; -Aprimorar o reconhecimento e mobilização de elementos da comunicação visual, na produção do robô (cor, textura, formas geométricas, linhas e tonalidade); -Promover o desenvolvimento de capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas; - Potenciar o desenvolvimento do sentido rítmico e de relação do corpo com o espaço e com os outros; - Valorizar a música como fator de identidade social e cultural. | | | | |
| | Manhã | Segunda-feira <ul style="list-style-type: none"> • Acolhimento¹; • Construção de um robô com diversos materiais¹⁰ • Ensaios para a festa de Natal¹¹ • Brincadeira livre nas áreas da sala²; | Terça-feira <ul style="list-style-type: none"> • Acolhimento¹; • Construção de um robô com diversos materiais¹⁰ • Ensaios para a festa de Natal¹¹ | Quarta-feira <ul style="list-style-type: none"> • Acolhimento¹; • Construção de um robô com diversos materiais¹⁰; • Ensaios para a festa de Natal¹¹; | Quinta-feira <ul style="list-style-type: none"> • Acolhimento¹; • Construção de um robô com diversos materiais¹⁰ • Ensaios para a festa de Natal¹¹ |

| | | | | | |
|--|--|--|--|---|---|
| <p>- Fomentar o trabalho em equipa (todos); - Dificuldade no respeito pelas regras associadas a jogos/tarefas (todos); - Necessidade de desenvolver o respeito pelo espaço do outro (V.). - Aprimorar o respeito pelo outro e pelas suas opiniões (todos)</p> <p><u>Domínio da Linguagem</u> <u>Oral e Abordagem à Escrita</u> - Desenvolvimento da linguagem oral – Dificuldade na articulação de diferentes palavras (DI., RA., MI., E., DA., I., RI., TA., AC., F.);</p> <p><u>Domínio da Matemática</u> - Dificuldade na capacidade de reproduzir oralmente a sequência dos numerais a partir do 10 (TA.; A.; D.; E.; C., VL.; AC.);</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Momento de higiene pessoal³; | <ul style="list-style-type: none"> • Brincadeira livre nas áreas da sala²; • Momento de higiene pessoal³; | <ul style="list-style-type: none"> • Brincadeira livre nas áreas da sala²; • Momento de higiene pessoal³; | <ul style="list-style-type: none"> • Brincadeira livre nas áreas da sala²; • Momento de higiene pessoal³; | |
| | Tarde | Almoço | | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Momento de higiene pessoal³; • Momento de relaxamento⁴; • Ensaios para a festa de Natal¹¹ • Momento de higiene pessoal³; • Lanche⁵; • Atividade Extracurricular de Música⁷; • Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF)⁶. | <ul style="list-style-type: none"> • Momento de higiene pessoal³; • Momento de relaxamento⁴; • Ensaios para a festa de Natal¹¹; • Momento de higiene pessoal³; • Lanche⁵; • Atividade Extracurricular de Educação Física⁸; • Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF)⁶. | <ul style="list-style-type: none"> • Momento de higiene pessoal³; • Momento de relaxamento⁴; • Leitura do livro “O livro da bondade” de Todd Parr¹² • Leitura do livro “Amigos” de Eric Carte¹³ • Registo das histórias lidas¹⁴ • Ensaios para a festa de Natal¹¹; • Momento de higiene pessoal³; • Lanche; • Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF)⁶. | <ul style="list-style-type: none"> • Momento de higiene pessoal³; • Momento de relaxamento⁴; • Ensaios para a festa de Natal¹¹; • Momento de higiene pessoal³; • Lanche⁵; • Atividade Extracurricular de Inglês⁹; • Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF)⁶. | <ul style="list-style-type: none"> • Feriado |

| | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|
| <p>- Necessidade de aprimorar a distinção das formas geométricas (todos).</p> <p>Interesses evidenciados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Música e instrumentos musicais (todos); - Expressão Plástica e exploração de novos materiais (todos); - Teatro/Dramatizações de histórias (todos); - Jogos de construção (D., AA., MI., A.; RI., B.); - Área do faz de conta (D.; E., A., MA., VL., C.). <p>Aprendizagens evidenciadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Melhoria significativa por parte de todas as crianças em aceitar e/ou compreender as opiniões e preferências dos pares, dialogando para chegar a um consenso; - Aperfeiçoamento da consciência fonológica, recorrendo às sílabas e respetivas palmas para | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|

| | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|
| <p>conseguir articular corretamente determinadas palavras; - Utilização de diversas estratégias, criadas pelas próprias crianças, para a resolução de problemas; - Melhoria na capacidade de conciliar duas características dos objetos de forma a realizar corretamente uma atividade; - Compreensão (geral) do que são padrões e de que forma os completamos; - Grande motivação e vontade de partilhar experiências com os idosos, denotando-se um enorme trabalho cooperativo entre ambas as gerações.</p> | | | | | | |
| <p style="text-align: center;">Decisões pedagógicas:</p> <p>Enquadramento nas áreas de conteúdo (OCEPE):</p> <p>Organização do espaço: Sala de atividades: 1, 2, 4, 10,12,13,14 Polivalente: 5, 6, 8 Casa de Banho: 3 Refeitório: almoço, 5 Auditório: 11</p> | | | | | | |

| |
|--|
| <p>Organização dos materiais: (10) – Materiais recicláveis trazidos pelas crianças/famílias como garrafas de plástico, copos de iogurte, caixas de cartão, jornais, rolos de cartão, cápsulas de café, tampas de cortiça e plástico; e outros como botões, papel de alumínio, fios de lã/ráfia, tecidos, entre outros; Tintas; Pincéis; Cola; Tesouras. (12) – Livro “O livro da bondade” de Todd Parr (13) – Livro “Amigos” de Eric Carte (14) – Folhas e material de escrita</p> <p>Organização do grupo: Grande grupo – 1, 4, 5 Pequeno grupo – 2, 11 Pares – 10</p> |
| <p>Responsável/eis pela dinamização da/s atividade/s: Toda a equipa educativa (almoço) Educadora Sónia (1,3,4, 5, 11) Assistente técnica Elsa (3,4, 5, 6) Estagiária Bruna Fontes (10) Estagiária Joana Brazão (10) Professor/a de Música (7) Professor de Educação Física (8) Professor/a de Inglês (9)</p> |

| A2.7 - Planificação semanal: 11 de dezembro – 15 de dezembro 2023 | | | | | |
|--|--|----------------------|---|---------------------|---------------------|
| <p>Necessidades de aprendizagem evidenciadas: <u>Área de Formação Pessoal e Social</u> - Dificuldade na concentração e atenção nas tarefas propostas (I., DI., TA., RA., VL., A., E., DA.);</p> | <p>Instituição: Creche e Jardim de Infância de Pedrouços Sala: 5 anos – Sala C</p> | | <p>Equipa educativa: Educadora: Sónia Alves Ajudante de Ação Educativa: Elsa Rodrigues Estagiárias: Bruna Fontes e Joana Brazão</p> | | |
| | <p>Objetivos de desenvolvimento e aprendizagem: - Promover o desenvolvimento de capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas; - Potenciar o desenvolvimento do sentido rítmico e de relação do corpo com o espaço e com os outros; - Valorizar a música como fator de identidade social e cultural; - Aprimorar a capacidade de respeitar o outro e as suas opiniões, procurando chegar a resoluções/conclusões negociadas; - Promover a capacidade de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas colocados.</p> | | | | |
| | Σ | Segunda-feira | Terça-feira | Quarta-feira | Quinta-feira |

| | | | | | | |
|---|--|--|---|--|--|--|
| <p>- Necessidade de desenvolver independência e autonomia na realização de tarefas ou jogos – (VL., TA., AC.);</p> <p>- Necessidade de desenvolver o conceito de partilha (todos);</p> <p>- Fomentar o trabalho em equipa (todos);</p> <p>- Dificuldade no respeito pelas regras associadas a jogos/tarefas (todos);</p> <p>- Necessidade de desenvolver o respeito pelo espaço do outro (V.).</p> <p>- Aprimorar o respeito pelo outro e pelas suas opiniões (todos)</p> <p><u>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</u></p> <p>- Desenvolvimento da linguagem oral – Dificuldade na articulação de diferentes palavras (DI., RA., MI., E., DA., I., RI., TA., AC., F.);</p> | | <ul style="list-style-type: none"> • Acolhimento¹; • Construção de um robô com diversos materiais¹¹ • Ensaios para a festa de Natal¹² • Brincadeira livre nas áreas da sala²; • Momento de higiene pessoal³; | <ul style="list-style-type: none"> • Acolhimento¹; • Ensaios para a festa de Natal¹² • Brincadeira livre nas áreas da sala²; • Momento de higiene pessoal³; | <ul style="list-style-type: none"> • Acolhimento¹; • Ensaios para a festa de Natal¹¹; • Projeto: “O robô aprende as regras” – Elaboração de um desenho sobre o robô de cada criança e posterior escolha do nome com a família¹⁴; • Elaboração do presente de aniversário do DA.¹⁵; • Elaboração do presente de aniversário da V.¹⁶; • Brincadeira livre nas áreas da sala²; • Momento de higiene pessoal³; | <ul style="list-style-type: none"> • Acolhimento¹; • Elaboração do presente de aniversário do DA.¹⁵; • Elaboração do presente de aniversário da V.¹⁶; • Brincadeira livre nas áreas da sala²; • Momento de higiene pessoal³; | <ul style="list-style-type: none"> • Acolhimento¹; • Elaboração dos presentes de Natal – suporte para velas e coroa de Natal¹⁹; • Brincadeira livre nas áreas da sala²; • Momento de higiene pessoal³; |
| | Tarde | Almoço | | | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Momento de higiene pessoal³; • Momento de relaxamento⁴; • Ensaios para a festa de Natal¹² • Momento de higiene pessoal³; • Lanche⁵; | <ul style="list-style-type: none"> • Momento de higiene pessoal³; • Momento de relaxamento⁴; • Festa de Natal para as crianças e famílias da Creche¹³; • Momento de higiene pessoal³; • Lanche⁵; | <ul style="list-style-type: none"> • Momento de higiene pessoal³; • Momento de relaxamento⁴; • Festa de Natal para as famílias das crianças de Educação Pré-Escolar¹⁷; • Momento de higiene pessoal³; | <ul style="list-style-type: none"> • Momento de higiene pessoal³; • Momento de relaxamento⁴; • Projeto: “O robô aprende as regras” – Votação para a escolha do nome do robô¹⁸; • Momento de higiene pessoal³; | <ul style="list-style-type: none"> • Momento de higiene pessoal³; • Momento de relaxamento⁴; • Continuação da elaboração dos presentes de natal¹⁹; • Troca de livros do Projeto BEC (Biblioteca em Casa)²⁰ | |

| | | | | | |
|--|--|---|---|---|--|
| <p><u>Domínio da Matemática</u></p> <p>- Dificuldade na capacidade de reproduzir oralmente a sequência dos numerais a partir do 10 (TA.; A.; D.; E.; C., VL.; AC.);</p> <p>- Necessidade de aprimorar a distinção das formas geométricas (todos).</p> <p>Interesses evidenciados:</p> <p>- Música e instrumentos musicais (todos);</p> <p>- Expressão Plástica e exploração de novos materiais (todos);</p> <p>- Teatro/Dramatizações de histórias (todos);</p> <p>- Jogos de construção (D., AA., MI., A.; RI., B.);</p> <p>- Área do faz de conta (D.; E., A., MA., VL., C.).</p> <p>- Manipulação e utilização da cola quente (todos);</p> <p>Aprendizagens evidenciadas:</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Atividade Extracurricular de Música⁷; • Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF)⁶. | <ul style="list-style-type: none"> • Atividade Extracurricular de Educação Física⁸; • Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF)⁶. | <ul style="list-style-type: none"> • Lanche; • Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF)⁶. | <ul style="list-style-type: none"> • Lanche⁵; • Atividade Extracurricular de Inglês⁹; • Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF)⁶. | <ul style="list-style-type: none"> • Momento de higiene pessoal³; • Lanche⁵; • Atividade Extracurricular de Dança¹⁰; |
|--|--|---|---|---|--|

| | | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|--|
| <p>- Mobilização precoce de algumas regras da sala com a construção do robô;</p> <p>- Compreensão da importância de valores como o amor, bondade, respeito, aceitação do outro, reconhecimento dos próprios erros, entre outros.</p> <p>- Muitas crianças demonstraram compreender que as diferentes nacionalidades da instituição possuem costumes de Natal distintos dos de Portugal, aceitando e integrando as diferenças.</p> | | | | | | |
| <p style="text-align: center;">Decisões pedagógicas:</p> <p>Enquadramento nas áreas de conteúdo (OCEPE):</p> <p>Organização do espaço: Sala de atividades: 1, 2, 4, 10, 11, 14, 15, 16, 18, 19, 20 Polivalente: 5, 6, 8 Casa de Banho: 3 Refeitório: almoço, 5, 15 Auditório: 12, 13, 17</p> <p>Organização dos materiais:</p> | | | | | | |

(11) – Materiais recicláveis trazidos pelas crianças/famílias como garrafas de plástico, copos de iogurte, caixas de cartão, jornais, rolos de cartão, cápsulas de café, tampas de cortiça e plástico; e outros como botões, papel de alumínio, fios de lã/ráfia, tecidos, entre outros; Tintas; Pincéis; Cola; Tesouras.

(14) – Folhas de tamanho A5 e material de escrita.

(15)(16) – Canetas, lápis, pincéis, tintas, folhas, revistas e outros materiais reciclados;

(18) – Folha de tamanho A5 com uma tabela desenhada, marcadores, papéis com os nomes trazidos pelas crianças.

(19) – rolos de papel, tintas, cápsulas de café, velas, fitas de tecidos.

(20) – Livros trazidos pelas crianças.

Organização do grupo:

Grande grupo – 1, 4, 5, 12, 13, 16, 17, 18, 19

Pequeno grupo – 2, 11, 12, 13, 16, 17

Pares – 11

Individual – 14, 15, 16

Responsável/eis pela dinamização da/s atividade/s:

Toda a equipa educativa (almoço)

Educadora Sónia (1,3,4, 5,11,14,15, 19, 20)

Assistente técnica Elsa (3,4, 5,6)

Estagiária Bruna Fontes (11,14)

Estagiária Joana Brazão (11,18)

Professor/a de Música (7)

Professor de Educação Física (8)

Professor/a de Inglês (9)

Professor/a de Dança (10)

A2.8 - Planificação semanal: 01 de janeiro – 05 de janeiro 2024

| | | | | | | |
|--|---|----------------------|--|---------------------|---------------------|--------------------|
| Necessidades de aprendizagem evidenciadas: <u>Área de Formação Pessoal e Social</u> - Dificuldade na concentração e atenção nas tarefas | Instituição: Creche e Jardim de Infância de Pedrouços Sala: 5 anos – Sala C | | Equipa educativa: Educadora: Sónia Alves Ajudante de Ação Educativa: Elsa Rodrigues Estagiárias: Bruna Fontes e Joana Brazão | | | |
| | Objetivos de desenvolvimento e aprendizagem: - Promover o desenvolvimento de capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas; - Potenciar o conhecimento e aceitação das características pessoais e a da sua identidade social e cultural, situando-as em relação às dos outros. - Desenvolver o respeito pelo outro e suas opiniões, numa atitude de responsabilidade social. | | | | | |
| | Σ | Segunda-feira | Terça-feira | Quarta-feira | Quinta-feira | Sexta-feira |

| | | | | | | |
|---|-------|---|---|--|---|--|
| <p>propostas (I., DI., TA., RA., VL., A., E., DA.);</p> <ul style="list-style-type: none"> - Necessidade de desenvolver independência e autonomia na realização de tarefas ou jogos – (VL., TA., AC.); - Necessidade de desenvolver o conceito de partilha (todos); - Fomentar o trabalho em equipa (todos); - Dificuldade no respeito pelas regras associadas a jogos/tarefas (todos); - Necessidade de desenvolver o respeito pelo espaço do outro (V.); - Aprimorar o respeito pelo outro e pelas suas opiniões (todos). <p><u>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento da linguagem oral – Dificuldade na articulação de diferentes palavras (DI., | | <ul style="list-style-type: none"> • Feriado | <ul style="list-style-type: none"> • Acolhimento¹; • Brincadeira livre nas áreas da sala²; • Momento de higiene pessoal³; | <ul style="list-style-type: none"> • Acolhimento¹; • Finalização de trabalhos manuais referentes ao Natal¹⁰; • Partilha em grande grupo sobre o Natal de cada um¹¹; • Brincadeira livre nas áreas da sala²; • Momento de higiene pessoal³; | <ul style="list-style-type: none"> • Acolhimento¹; • Contextualização do Projeto “Vamos para a escola”¹²; • Projeto: “O robô aprende as regras” – Conversa em grande grupo sobre qual a regra que cada criança quer ensinar ao robô Kikas¹³; • Brincadeira livre nas áreas da sala²; • Momento de higiene pessoal³; | <ul style="list-style-type: none"> • Acolhimento¹; • Elaboração das coroas de reis¹⁵; • Brincadeira livre nas áreas da sala²; • Momento de higiene pessoal³; |
| | Tarde | <ul style="list-style-type: none"> • Feriado | <ul style="list-style-type: none"> • Momento de higiene pessoal³; • Momento de relaxamento⁴; • Momento de higiene pessoal³; • Lanche⁵; • Atividade Extracurricular de Educação Física⁷; • Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF)⁶. | <ul style="list-style-type: none"> • Momento de higiene pessoal³; • Momento de relaxamento⁴; • Momento de higiene pessoal³; • Lanche; • Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF)⁶. | <ul style="list-style-type: none"> • Momento de higiene pessoal³; • Momento de relaxamento⁴; • Momento de higiene pessoal³; • Deslocação à sala de formação para o Projeto “Vamos para a escola”¹⁴; • Lanche⁵; • Atividade Extracurricular de Inglês⁸; | <ul style="list-style-type: none"> • Momento de higiene pessoal³; • Momento de relaxamento⁴; • Deslocação às várias salas da instituição e Centro de Dia para cantar as “Janeiras”¹⁶; • Troca de livros do Projeto BEC (Biblioteca em Casa)¹⁷; • Momento de higiene pessoal³; • Lanche⁵; |

| | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|---|
| <p>RA., MI., E., DA., I., RI., TA., AC., F.);</p> <p><u>Domínio da Matemática</u></p> <p>- Dificuldade na capacidade de reproduzir oralmente a sequência dos numerais a partir do 10 (TA.; A.; D.; E.; C., VL.; AC.);</p> <p>- Necessidade de aprimorar a distinção das formas geométricas (todos).</p> <p>Interesses evidenciados:</p> <p>- Música e instrumentos musicais (todos);</p> <p>- Expressão Plástica e exploração de novos materiais (todos);</p> <p>- Teatro/Dramatizações de histórias (todos);</p> <p>- Jogos de construção (D., AA., MI., A.; RI., B.);</p> <p>- Área do faz de conta (D.; E., A., MA., VL., C.).</p> <p>- Manipulação e utilização da cola quente (todos);</p> | | | | | <ul style="list-style-type: none"> • Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF)⁶. | <ul style="list-style-type: none"> • Atividade Extracurricular de Dança⁹; |
|--|--|--|--|--|--|---|

| | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|
| <p>Aprendizagens evidenciadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - No decorrer da construção do robô Kikas foi evidente uma maior colaboração entre as crianças, respeitando a opinião do outro; - Os pares/trios responsáveis pela construção de cada parte do robô demonstraram maior capacidade de comunicação, debatendo os diferentes pontos de vista até chegar a um consenso. - A elaboração de um desenho sobre o robô, incentivou a que cada elemento do grupo utilizasse um maior número de detalhes no mesmo, revelando uma maior capacidade expressiva e criativa. Consequentemente, algumas crianças manifestaram novas ideias para a elaborar a | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|

| | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|
| sua parte do robô e/ou uma estratégia diferente para ultrapassar certos contratempos na sua construção. | | | | | | |
| <p style="text-align: center;">Decisões pedagógicas:</p> <p>Enquadramento nas áreas de conteúdo (OCEPE):</p> <p>Organização do espaço: Sala de atividades: 1, 2, 4, 10, 11, 12, 13, 15, 17 Polivalente: 5, 6, 8 Casa de Banho: 3 Refeitório: almoço, 5, 15 Sala de formação: 14 Centro de Dia: 16 Outras salas de atividades: 16</p> <p>Organização dos materiais: (10) – Folhas de papel A4, tesouras, cola, papel de embrulho. (14) – Estojo de cada criança. (15) – Cartolina, cola metylan, tesouras e papel de embrulho com motivos natalícios. (17) – Livros trazidos pelas crianças.</p> <p>Organização do grupo: Grande grupo – 1, 4, 5, 11, 12, 13, 16, 17 Pequeno grupo – 2, 14 Individual – 10, 15</p> | | | | | | |
| <p>Responsável/eis pela dinamização da/s atividade/s: Toda a equipa educativa (almoço) Educadora Sónia (1, 3, 4, 5, 10, 12, 15, 16, 17) Assistente técnica Elsa (3, 4, 5,6) Estagiária Bruna Fontes (11) Estagiária Joana Brazão (13) Professor de Educação Física (8) Professor/a de Inglês (9)</p> | | | | | | |

Professor/a de Dança (10)
 Equipa de estagiárias de Psicologia (14)

A2.9 - Planificação semanal: 08 de janeiro – 12 de janeiro 2024

| | | | | | |
|---|---|--|--|---|---|
| <p>Necessidades de aprendizagem evidenciadas: Área de Formação Pessoal e Social</p> <p>- Dificuldade na concentração e atenção nas tarefas propostas (I., DI., TA., RA., VL., A., E., DA.); - Necessidade de desenvolver independência e autonomia na realização de tarefas ou jogos – (DI., VL., TA., AC.); - Necessidade de desenvolver o conceito de partilha (todos); - Fomentar o trabalho em equipa (todos); - Dificuldade no respeito pelas regras associadas a jogos/tarefas (todos); - Necessidade de desenvolver o respeito</p> | <p>Instituição: Creche e Jardim de Infância de Pedrouços Sala: 5 anos – Sala C</p> | | <p>Equipa educativa: Educadora: Sónia Alves Ajudante de Ação Educativa: Elsa Rodrigues Estagiárias: Bruna Fontes e Joana Brazão</p> | | |
| | <p>Objetivos de desenvolvimento e aprendizagem:</p> <p>- Desenvolver o respeito pelo outro e a compreensão das regras da sala. - Potenciar o desenvolvimento de conceitos matemáticos relativos às formas geométricas e de localização de objetos. - Promover o desenvolvimento de capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas. - Aprimorar o desenvolvimento do respeito pelos outros e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social.</p> | | | | |
| | Manhã | <p>Segunda-feira</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acolhimento¹; • Elaboração do presente de aniversário de AC.¹¹; • Apresentação do robô e partilha do processo de construção¹²; • Projeto: “O robô aprende as regras” – Apresentação do desenho elaborado com a família sobre a regra que cada criança quer ensinar ao robô Kikas¹³; • Brincadeira livre nas áreas da sala²; | <p>Terça-feira</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acolhimento¹; • Projeto: “O robô aprende as regras” – Apresentação do desenho elaborado com a família sobre a regra que cada criança quer ensinar ao robô Kikas¹³; • Uma conversa no Centro de Dia¹⁴ • Brincadeira livre nas áreas da sala²; • Momento de higiene pessoal³; | <p>Quarta-feira</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acolhimento¹; • Nomeação e identificação das características das figuras geométricas¹⁶; • Jogo sobre a lateralidade¹⁷; • Brincadeira livre nas áreas da sala²; • Momento de higiene pessoal³; | <p>Quinta-feira</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acolhimento¹; • Complexificação do quadro de presenças (tabela de dupla entrada)¹⁸; • Jogo sobre a localização dos objetos¹⁹; • Registo sobre a conversa no Centro de Dia²⁰; • Brincadeira livre nas áreas da sala²; • Momento de higiene pessoal³; |

| | | | | | | |
|--|--|--|--|---|---|--|
| <p>pele espaço do outro (V., B.).</p> <p>- Aprimorar o respeito pelo outro e pelas suas opiniões (todos)</p> <p><u>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</u></p> <p>- Desenvolvimento da linguagem oral – Dificuldade na articulação de diferentes palavras (DI., RA., MI., E., DA., I., RI., TA., AC., F.);</p> <p><u>Domínio da Matemática</u></p> <p>- Dificuldade na capacidade de reproduzir oralmente a sequência dos numerais a partir do 10 (TA.; A.; D.; E.; C., VL.; AC.);</p> <p>- Necessidade de aprimorar a distinção das formas geométricas (todos).</p> <p>- Dificuldade na localização de objetos mobilizando conceitos relacionados com a</p> | | <ul style="list-style-type: none"> • Momento de higiene pessoal³; | | | | |
| | Tarde | Almoço | | | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Momento de higiene pessoal³; • Momento de relaxamento⁴; • Momento de higiene pessoal³; • Lanche⁵; • Atividade Extracurricular de Música⁷; • Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF)⁶. | <ul style="list-style-type: none"> • Momento de higiene pessoal³; • Momento de relaxamento⁴; • Momento de higiene pessoal³; • Partilha com o grande grupo sobre a conversa no Centro de Dia¹⁵; • Lanche⁵; • Atividade Extracurricular de Educação Física⁸; • Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF)⁶. | <ul style="list-style-type: none"> • Momento de higiene pessoal³; • Momento de relaxamento⁴; • Momento de higiene pessoal³; • Lanche; • Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF)⁶. | <ul style="list-style-type: none"> • Momento de higiene pessoal³; • Momento de relaxamento⁴; • Momento de higiene pessoal³; • Deslocação à sala de formação para o Projeto “Vamos para a escola”²¹ • Lanche⁵; • Atividade Extracurricular de Inglês⁹; • Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF)⁶. | <ul style="list-style-type: none"> • Momento de higiene pessoal³; • Momento de relaxamento⁴; • Continuação do registo da história²³; • Troca de livros do Projeto BEC (Biblioteca em Casa)²⁴; • Momento de higiene pessoal³; • Lanche⁵; • Atividade Extracurricular de Dança¹⁰; | |

| | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|
| <p>orientação espacial (em cima, em baixo, à direita, entre outros) (todos).</p> <p>Interesses evidenciados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Música e instrumentos musicais (todos); - Expressão Plástica e exploração de novos materiais (todos); - Teatro/Dramatizações de histórias (todos); - Jogos de construção (D., AA., MI., A.; RI., B.); - Área do faz de conta (D.; E., A., MA., VL., C.). - Manipulação e utilização da cola quente (todos); <p>Aprendizagens evidenciadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Maior consciencialização da importância das regras da sala de aula e, conseqüentemente, da sua mobilização ao longo do dia; - Compreensão das diferenças culturais | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|

| | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|
| <p>entre o grupo, respeitando e aceitando as mesmas; - No discurso de cada criança relativamente ao seu natal, foi notório a valorização por parte do grupo de valores como o amor, a bondade, o respeito, como também a importância do estar em família.</p> | | | | | | |
| <p style="text-align: center;">Decisões pedagógicas:</p> <p>Enquadramento nas áreas de conteúdo (OCEPE):</p> <p>Organização do espaço: Sala de atividades: 1, 2, 4, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 20, 22, 23, 24 Polivalente: 5, 6, 8, 19 Casa de Banho: 3 Refeitório: almoço, 5, 15 Centro de Dia: 14 Sala de formação: 21</p> <p>Organização dos materiais: (11) - Canetas, lápis, pincéis, tintas, folhas, revistas e outros materiais reciclados; (13) – Desenho elaborado pelas crianças; (16) – Figuras geométricas construídas em cartão e cartolina; (18) – Quadrados verdes e vermelhos, retângulo de papel com o número de crianças presentes e ausentes; (19) – Objetos da sala de atividades e dois bancos. (20) – Folhas A4 e material de escrita; (21) – Estojo das crianças; (23) – Folhas A4 e material de escrita; (24) – Livros trazidos pelas crianças.</p> <p>Organização do grupo:</p> | | | | | | |

| |
|--|
| Grande grupo – 1, 4, 5, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 22, 24 Pequeno grupo – 2, 14, 19, 21 Pares – 12 Individual – 11, 13, 20, 23 |
| Responsável/eis pela dinamização da/s atividade/s: Toda a equipa educativa (almoço) Educadora Sónia (1,3,4, 5,11,17, 18, 22, 23, 24) Assistente técnica Elsa (3,4, 5,6) Estagiária Bruna Fontes (10,12,14, 15, 20) Estagiária Joana Brazão (10,13,14, 15, 16, 19) Professor/a de Música (7) Professor de Educação Física (8) Professor/a de Inglês (9) Professor/a de Dança (10) Equipa de estagiárias de Psicologia (21) |

| A2.10 - Planificação semanal: 15 de janeiro – 19 de janeiro 2024 | | | | | |
|--|---|--|--|---|--|
| Necessidades de aprendizagem evidenciadas: <u>Área de Formação Pessoal e Social</u> - Dificuldade na concentração e atenção nas tarefas propostas (I., DI., TA., RA., VL., A., E., DA.); - Necessidade de desenvolver independência e autonomia na realização de tarefas ou jogos – (VL., TA., AC.); | Instituição: Creche e Jardim de Infância de Pedrouços Sala: 5 anos – Sala C | | | Equipa educativa: Educadora: Sónia Alves Ajudante de Ação Educativa: Elsa Rodrigues Estagiárias: Bruna Fontes e Joana Brazão | |
| | Objetivos de desenvolvimento e aprendizagem: - Desenvolver a capacidade de utilizar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação. - Aprimorar o interesse e curiosidade pela matemática, compreendendo a sua importância e utilidade. - Fomentar a leitura e a escrita com diferentes funcionalidades nas atividades, rotinas e interações com outros. | | | | |
| | Manhã | Segunda-feira <ul style="list-style-type: none"> Acolhimento¹; Projeto: “O robô aprende as regras” – Conversa em grande grupo para lembrar as regras da salas¹¹; | Terça-feira <ul style="list-style-type: none"> Acolhimento¹; Projeto: “O robô aprende as regras” – Teatro em pequenos grupos sobre as regras da sala para ensinar ao robô Kikas¹³; | Quarta-feira <ul style="list-style-type: none"> Acolhimento¹; Projeto: “O robô aprende as regras” – Apresentação do robô Kikas às famílias¹⁶; | Quinta-feira <ul style="list-style-type: none"> Acolhimento¹; Brincadeira livre nas áreas da sala²; Apresentação da história “Livro de contar” da editora OQO¹⁸; |

| | | | | | | |
|---|-------|--|--|--|--|---|
| <p>- Necessidade de desenvolver o conceito de partilha (todos);</p> <p>- Fomentar o trabalho em equipa (todos);</p> <p>- Dificuldade no respeito pelas regras associadas a jogos/tarefas (todos);</p> <p>- Necessidade de desenvolver o respeito pelo espaço do outro (V.)</p> <p>- Aprimorar o respeito pelo outro e pelas suas opiniões (todos)</p> <p><u>Domínio da Linguagem</u> <u>Oral e Abordagem à Escrita</u></p> <p>- Desenvolvimento da linguagem oral – Dificuldade na articulação de diferentes palavras (DI., RA., MI., E., DA., I., RI., TA., AC., F.);</p> <p><u>Domínio da Matemática</u></p> <p>- Dificuldade na capacidade de reproduzir oralmente a sequência dos</p> | Tarde | <ul style="list-style-type: none"> Projeto: “O robô aprende as regras” – Elaboração do convite para as famílias para visualizarem o robô¹²; Brincadeira livre nas áreas da sala²; Momento de higiene pessoal³; | <ul style="list-style-type: none"> Projeto: “O robô aprende as regras” – Sessão fotográfica com as crianças e o robô¹⁴; Momento de higiene pessoal³; | <ul style="list-style-type: none"> Projeto: “O robô aprende as regras” – Apresentação do Kikas à sala dos 3 anos¹⁷; Brincadeira livre nas áreas da sala²; Momento de higiene pessoal³; | <ul style="list-style-type: none"> Jogo de rimas e números relacionado com a história¹⁹; Pequena dramatização de cada rima por parte das crianças²⁰; Momento de higiene pessoal³; | |
| | | Almoço | | | | |
| | | <ul style="list-style-type: none"> Momento de higiene pessoal³; Momento de relaxamento⁴; Momento de higiene pessoal³; Projeto: “O robô aprende as regras” – Continuação da elaboração do convite¹²; Lanche⁵; Atividade Extracurricular de Música⁷; Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF)⁶. | <ul style="list-style-type: none"> Momento de higiene pessoal³; Momento de relaxamento⁴; Momento de higiene pessoal³; Jogo com os blocos lógicos mobilizando os seus quatro atributos¹⁵; Lanche⁵; Atividade Extracurricular de Educação Física⁸; Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF)⁶. | <ul style="list-style-type: none"> Momento de higiene pessoal³; Momento de relaxamento⁴; Momento de higiene pessoal³; Lanche; Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF)⁶. | <ul style="list-style-type: none"> Momento de higiene pessoal³; Momento de relaxamento⁴; Momento de higiene pessoal³; Deslocação à sala de formação para o Projeto “Vamos para a escola”²¹; Lanche⁵; Atividade Extracurricular de Inglês⁹; Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF)⁶. | <ul style="list-style-type: none"> Momento de higiene pessoal³; Momento de relaxamento⁴; Registo da receita do bolo (desenho dos ingredientes necessários e respetivas quantidades)²³; Troca de livros do Projeto BEC (Biblioteca em Casa)²⁴; Momento de higiene pessoal³; Lanche⁵; Atividade Extracurricular de Dança¹⁰; |

| | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|
| <p>numerais a partir do 10 (TA.; A.; D.; E.; C., VL.; AC.);</p> <ul style="list-style-type: none"> - Necessidade de aprimorar a distinção das formas geométricas (todos). <p style="text-align: center;">Interesses evidenciados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Música e instrumentos musicais (todos); - Expressão Plástica e exploração de novos materiais (todos); - Teatro/Dramatizações de histórias (todos); - Jogos de construção (D., AA., MI., A.; RI., B.); - Área do faz de conta (D.; E., A., MA., VL., C.). - Manipulação e utilização da cola quente (todos); <p style="text-align: center;">Aprendizagens evidenciadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Maior mobilização de vocabulário matemático, relacionado com as figuras geométricas e a | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|

| | | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|--|
| <p>orientação espacial, nas conversas com os pares e explicações fornecidas;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Crescente consciencialização das regras da sala, colocando as mesmas em prática de forma mais sistemática; - Com a apresentação do robô ao grupo denotou-se uma consciência relativamente a regras de segurança na manipulação de determinados materiais; - Foi visível a importância que o trabalho em pares teve não só no crescimento individual de cada criança, como no respeito pelo outro e pelas suas capacidades e/ou fragilidades. | | | | | | |
| <p style="text-align: right;">Decisões pedagógicas:</p> <p>Enquadramento nas áreas de conteúdo (OCEPE):</p> <p>Organização do espaço: Sala de atividades: 1, 2, 4, 10, 11, 12, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24 Polivalente: 5, 6, 8</p> | | | | | | |

Casa de Banho: 3

Refeitório: almoço, 5,

Parque exterior: 13, 16

Sala de formação: 21

Organização dos materiais:

(12) – Cartolina, marcadores e esferográfica;

(14) – Robô Kikas e telemóvel;

(15) – Blocos lógicos;

(18) – História “Livro de Contar”;

(21) – Estojo de cada criança;

(22) – 6 ovos, 2 laranjas, 3 chávenas de açúcar, 1 chávena de óleo, 3 colheres de raspa de laranja, manteiga, forma e liquidificadora;

(23) – Folhas e material de escrita;

(24) – Livros trazidos pelas crianças.

Organização do grupo:

Grande grupo – 1, 4, 5, 11, 15, 17, 18, 19, 22, 24

Pequeno grupo – 2, 13, 14, 20, 21

Individual – 12, 14, 16, 23

Responsável/eis pela dinamização da/s atividade/s:

Toda a equipa educativa (almoço)

Educadora Sónia (1,3,4, 5, 15, 16, 18, 19, 20, 22, 23, 24)

Assistente técnica Elsa (3,4, 5,6)

Estagiária Bruna Fontes (11,13, 14, 16, 17)

Estagiária Joana Brazão (11, 12, 14, 16, 17)

Professor/a de Música (7)

Professor de Educação Física (8)

Professor/a de Inglês (9)

Professor/a de Dança (10)

Equipa de estagiárias de Psicologia (21)

Anexo B – Avaliação sobre os processos de aprendizagem profissional na Prática Educativa Supervisionada

B1 – Grelha de Avaliação em Contexto de Creche



MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR
Ano letivo: 2022/2023

AVALIAÇÃO SOBRE OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL NA PRÁTICA EDUCATIVA SUPERVISIONADA

Nome do/a estudante: Joana Maria de Ponte Brazão

Nota explicativa: A – Excelente; B – Muito Bom; C – Bom; D – Suficiente; E – Insuficiente; NA – Não Aplicável

| DOMÍNIO DA OBSERVAÇÃO | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|------|
| Competências | Dimensões | A | B | C | D | E NA |
| Desenvolver sistematicamente a observação participante sobre os contextos, processos e resultados de aprendizagem das crianças. | Revela conhecimentos teóricos e de enquadramento legal que fundamentam a observação. | | | X | | |
| | Observa cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de atividades e projetos adequados às necessidades, capacidades e interesses da criança e do grupo e aos objetivos de desenvolvimento e da aprendizagem. | | X | | | |
| | Regista regularmente e de forma sistematizada, os dados recolhidos através da observação. | | X | | | |
| | Recolhe informação sobre o contexto educativo, familiar e meio sociocultural. | | X | | | |
| | Pratica adequadamente a auto e hetero-observação sobre/com todos os atores do processo. | | | X | | |
| OBSERVAÇÕES (aspectos positivos e aspectos a melhorar) | <p>Ao longo do estágio procurei sempre observar individualmente cada criança e depois o grande grupo, perceber quais os seus interesses e necessidades. Quando acontecia algo menos comum tentava compreender, sobretudo com a educadora cooperante, se a situação em questão era normal, já havia acontecido, se existia algum motivo para a criança/grupo agir assim. Inclusive por vezes questionava qual a atitude/comportamento que deveria de adotar de forma a não prejudicar nem me sobrepor à criança, contribuindo para o seu desenvolvimento.</p> <p>Relativamente aos conhecimentos teóricos e enquadramento legal é um aspeto a melhorar. Sinto que por um lado consegui de certa forma colocar em prática a teoria, mas falha-me um pouco o saber enquadrar as ações e decisões segundo os referentes teóricos, saber exatamente quais os termos, por exemplo, que cada modelo pedagógico utiliza para determinada circunstância.</p> | | | | | |

| DOMÍNIO DA PLANIFICAÇÃO | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|------|
| Competências | Dimensões | A | B | C | D | E NA |
| Planifica e avalia a ação educativa de forma adequada ao desenvolvimento de aprendizagens integradas das crianças. | Revela saber de currículo da educação de infância e dos conteúdos dos vários domínios do saber. | | | X | | |
| | Planifica a ação educativa de forma congruente com os objetivos do projeto curricular de sala. | | X | | | |
| Planifica atividades que sirvam objetivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares | Planifica a ação educativa recorrendo a estratégias e recursos diversificados. | | X | | | |
| | Articula adequadamente objetivos, estratégias e avaliação. | | X | | | |
| | Planifica integrando as propostas das crianças e as situações imprevistas. | X | | | | |
| | Planifica atividades integradas e integradoras que promovam a diferenciação pedagógica. | | X | | | |
| OBSERVAÇÕES (aspectos positivos e aspetos a melhorar) | <p>Nas planificações a díade teve sempre em consideração os interesses do grupo ou pelo menos tentar partir dos seus interesses e promover uma atividade que trabalhasse/desenvolvesse as necessidades evidenciadas. Em todas as propostas realizadas com o grupo, aceitei e integrei sempre situações imprevistas ou comentários/intervenções que as crianças faziam.</p> <p>Por outro lado, acho que todas as atividades que implementei com as crianças promoveram a diferenciação pedagógica, inclusive os materiais construídos permitiram que as mesmas os explorassem de diferentes formas, respeitando as suas necessidades/dificuldades.</p> <p>Um aspeto a melhorar prende-se novamente com a questão dos referentes teóricos, mas a díade em grande parte das suas intervenções procurou articular vários domínios do saber, enriquecendo a experiência das crianças</p> | | | | | |

| DOMÍNIO DA AÇÃO | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|------|
| Competências | Dimensões | A | B | C | D | E NA |
| Organizar intencionalmente o ambiente educativo | Organiza o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular. | | X | | | |
| | Organiza e gere o tempo respeitando princípios de regularidade e de flexibilidade. | | X | | | |
| Fomentar o desenvolvimento de relações positivas e capacitantes com as crianças | Promove interações pedagógicas de qualidade (sensibilidade, estimulação e autonomia). | X | | | | |
| | Desenvolve atividades recorrendo a estratégias diferenciadas, incentivando o desenvolvimento da curiosidade e autonomia da criança. | X | | | | |
| Desenvolver estratégias de diferenciação pedagógica que atendam à diversidade e à inclusão. | Promove o envolvimento da criança em atividades e projetos, incentivando processos democráticos de negociação, experimentação e cooperação. | | X | | | |
| | Integra e estimula situações de jogo espontâneo das crianças. | | | X | | |
| Ativar recursos existentes na comunidade | Evidencia iniciativa nos processos de construção de parcerias com a família e comunidade. | | X | | | |
| | Evidencia interações pedagógicas de natureza colaborativa com todos os atores da equipa e do centro educativo. | | X | | | |
| Desenvolver ações facilitadoras da continuidade educativa | Revela uma postura democrática, ética e deontológica adequada na interação pedagógica com todos os atores do processo de ensino e de aprendizagem. | | X | | | |
| | | | | | | |
| OBSERVAÇÕES (aspetos positivos e aspetos a melhorar) | <p>Sinto que no âmbito da ação houve uma grande evolução em mim, principalmente no que diz respeito ao dar autonomia à criança. No início tinha muito a tendência de perante uma dificuldade da criança, ir ao seu encontro e lhe ajudar/fazer por ela, mas fui-me apercebendo da importância de lhes dar espaço e tempo. Algo que também me apercebi é que muitas vezes bastava um encorajamento ou dizer simplesmente “tu consegues” para a criança alcançar o pretendido.</p> <p>A nível das interações pedagógicas e o utilizar estratégias diversificadas acho que foram 2 parâmetros muito bem conseguidos e que se refletiram não só na relação com as crianças, como nos materiais construídos e/ou atividades propostas. Em inúmeras situações foi necessário recorrer à negociação entre crianças de forma a resolver pequenos conflitos entre as mesmas, mas que possibilitaram a que as crianças envolvidas se apercebessem da importância de ouvir o outro e do tentar conciliar os diferentes pontos de vista.</p> <p>Em contrapartida, em relação ao estimular situações de jogo espontâneo das crianças é um aspeto a aperfeiçoar, uma vez que muitas vezes não sabia até que ponto devia de intervir/ajudar a criança na sua brincadeira ou simplesmente “ficar de fora” e observar.</p> | | | | | |

| DOMÍNIO DA REFLEXÃO | | | | | | | |
|---|--|---|---|---|---|---|----|
| Competências | Dimensões | A | B | C | D | E | NA |
| Problematizar as exigências da prática profissional, desenvolvendo e consolidando, de forma fundamentada e reflexiva, as suas competências socioprofissionais e pessoais à luz do princípio da aprendizagem ao longo da vida. | Pratica sistematicamente a reflexão sobre, na e para a ação, identificando os pontos críticos do seu trabalho. | | X | | | | |
| | Mobiliza para a reflexão os referentes teóricos e legais adequados à construção dos saberes sobre a prática. | | | X | | | |
| | Manifesta uma postura indagadora e crítica sobre a prática pela problematização das questões emergentes. | | X | | | | |
| | Aceita e articula criticamente, com pares e formadores, diversos pontos de vista, valores, saberes e crenças na perspectiva da coconstrução do saber profissional. | | X | | | | |
| | Avalia reflexivamente o seu papel e funções considerando princípios de participação e responsabilidade social. | | X | | | | |
| OBSERVAÇÕES (aspectos positivos e aspetos a melhorar) | No âmbito da reflexão em inúmeras ocasiões, momentos antes de uma atividade falava com a educadora e de certa forma alterava o que estava planeado, demonstrando a reflexão sobre, na e para a ação, pois muitas vezes só quando estamos já no ambiente preparado e pronto para começar e que nos apercebemos que talvez faça mais sentido ir por outro caminho. Além disso, aconteceu também deparar-me com situações com as quais não sabia qual a melhor estratégia/atitude a ter e questionar à educadora e refletir com a mesma sobre possíveis causadores de certas ações/attitudes/comportamentos das crianças. | | | | | | |

Porto, 1 de junho (data)

Joana Brazão

Formando/a

Paula Almeida

Educador/a cooperante

Supervisor/a da ESE

Equipa de estagiários/as

B2 – Grelha de Avaliação em Contexto de Educação Pré-Escolar



MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR
Ano letivo: 2023/2024

AVALIAÇÃO SOBRE OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL NA PRÁTICA EDUCATIVA SUPERVISIONADA

Nome do/a estudante: Joana Maria de Ponte Brazão

Nota explicativa: A – Excelente; B – Muito Bom; C – Bom; D – Suficiente; E – Insuficiente; NA – Não Aplicável

| DOMÍNIO DA OBSERVAÇÃO | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|----|
| Competências | Dimensões | A | B | C | D | E | NA |
| Desenvolver sistematicamente a observação participante sobre os contextos, processos e resultados de aprendizagem das crianças. | Revela conhecimentos teóricos e de enquadramento legal que fundamentam a observação. | | X | | | | |
| | Observa cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de atividades e projetos adequados às necessidades, capacidades e interesses da criança e do grupo e aos objetivos de desenvolvimento e da aprendizagem. | | X | | | | |
| | Regista regularmente e de forma sistematizada, os dados recolhidos através da observação. | | X | | | | |
| | Recolhe informação sobre o contexto educativo, familiar e meio sociocultural. | | X | | | | |
| | Pratica adequadamente a auto e hetero-observação sobre/com todos os atores do processo. | | X | | | | |
| OBSERVAÇÕES (aspetos positivos e aspetos a melhorar) | <ul style="list-style-type: none"> A nível dos conhecimentos teóricos e enquadramento legal sinto que houve uma melhoria significativa relativamente ao estágio anterior, na medida em que as OCEPE são um referencial com o qual contactámos com mais frequência, facilitando o processo de enquadramento das atividades nas diferentes áreas, domínios e subdomínios, assim como uma observação mais direcionada e atenta. E, conseqüentemente, permitia um discurso mais formal e adequado. Por outro lado, na minha supervisão adotei uma das estratégias abordadas em HighScope para a seleção das crianças para formar um pequeno grupo, neste caso a utilização de rimas, um interesse evidenciado pelo grupo. Necessidade de investir em outros meios de recolha de informação do contexto familiar e meio sociocultural, como por exemplo, a utilização de inquéritos, entrevistas. | | | | | | |

| DOMÍNIO DA PLANIFICAÇÃO | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|----|
| Competências | Dimensões | A | B | C | D | E | NA |
| Planifica e avalia a ação educativa de forma adequada ao desenvolvimento de aprendizagens integradas das crianças. | Revela saber de currículo da educação de infância e dos conteúdos dos vários domínios do saber. | | X | | | | |
| | Planifica a ação educativa de forma congruente com os objetivos do projeto curricular de sala. | | X | | | | |
| | Planifica a ação educativa recorrendo a estratégias e recursos diversificados. | | X | | | | |
| Planifica atividades que sirvam objetivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares | Articula adequadamente objetivos, estratégias e avaliação. | | X | | | | |
| | Planifica integrando as propostas das crianças e as situações imprevistas. | X | | | | | |
| | Planifica atividades integradas e integradoras que promovam a diferenciação pedagógica. | | X | | | | |
| OBSERVAÇÕES (aspectos positivos e aspectos a melhorar) | <ul style="list-style-type: none"> • Fragilidade na leitura de histórias ao grande grupo, de acordo com os objetivos do projeto curricular de sala. • A diferenciação pedagógica muitas vezes verificava-se nas diferentes abordagens e/ou acompanhamento de cada criança no decorrer das atividades de acordo com as suas fragilidades, quer através do apoio do adulto ou da junção de crianças que se beneficiariam mutuamente, com base nas suas potencialidades e capacidades. Além disso, na minha supervisão, utilizei de formas geométricas iguais com as mesmas cores, para que caso as crianças não conseguissem associar pela forma geométrica conseguiram fazê-lo pela cor. • Situações imprevistas/propostas das crianças: adaptação do espaço e/ou tempo em inúmeras atividades, por motivos variados (tempo meteorológico, predisposição das crianças, etc.) • Propostas das crianças: a construção do robô na sua totalidade teve por base as decisões e preferências das crianças; a escolha e disposição dos materiais e as cores utilizadas na construção dos castanheiros teve por base a escolha da criança; o respeitar a criança preferir, por exemplo, brincar antes de realizar a atividade, trocando com uma criança que queria fazê-la no momento. | | | | | | |

| DOMÍNIO DA AÇÃO | | | | | | | |
|---|--|---|---|---|---|---|----|
| Competências | Dimensões | A | B | C | D | E | NA |
| Organizar intencionalmente o ambiente educativo | Organiza o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular. | X | | | | | |
| | Organiza e gere o tempo respeitando princípios de regularidade e de flexibilidade. | | X | | | | |
| Fomentar o desenvolvimento de relações positivas e capacitantes com as crianças | Promove interações pedagógicas de qualidade (sensibilidade, estimulação e autonomia). | | X | | | | |
| | Desenvolve atividades recorrendo a estratégias diferenciadas, incentivando o desenvolvimento da curiosidade e autonomia da criança. | | X | | | | |
| Desenvolver estratégias de diferenciação pedagógica que atendam à diversidade e à inclusão. | Promove o envolvimento da criança em atividades e projetos, incentivando processos democráticos de negociação, experimentação e cooperação. | X | | | | | |
| | Integra e estimula situações de jogo espontâneo das crianças. | | X | | | | |
| | Evidencia iniciativa nos processos de construção de parcerias com a família e comunidade. | | X | | | | |
| Ativar recursos existentes na comunidade | Evidencia interações pedagógicas de natureza colaborativa com todos os atores da equipa e do centro educativo. | | X | | | | |
| Desenvolver ações facilitadoras da continuidade educativa | Revela uma postura democrática, ética e deontológica adequada na interação pedagógica com todos os atores do processo de ensino e de aprendizagem. | | X | | | | |
| OBSERVAÇÕES (aspetos positivos e aspetos a melhorar) | <ul style="list-style-type: none"> • A utilização de diferentes espaços para dinamizar as atividades: polivalente, refeitório, parque exterior. • Utilização de processos de negociação e cooperação diariamente com o grupo. • Sensibilidade, estimulação e autonomia: a evolução da O. na hora do almoço, o incentivar a mesma a falar e/ou comunicar tanto com os adultos como com os pares. No momento do acolhimento, no vestir e pendurar o casaco notou-se uma evolução das crianças, uma vez que já não esperavam que fôssemos com elas para o fazer; questões colocadas às crianças para desenvolverem as suas ideias, explicarem as suas dúvidas; o baixar ao nível das crianças para resolver conflitos, perceber o que perturbava a criança, tentar acalmá-la numa situação de fragilidade; grande autonomia dada ao grupo para a escolha dos materiais e modo de disposição na construção do robô e castanheiro e na utilização da pistola de cola quente; incentivar as crianças a participar, contribuir com as suas experiências e conhecimentos. • Destaco, em particular uma criança, a qual se encontrava muito dependente do feedback do adulto e, através de diálogos de encorajamento, foi possível evidenciar melhorias na sua capacidade de tomada de decisão de forma independente. • Em muitas atividades desenvolvidas foi solicitada a colaboração das famílias, através de material reciclável, escolha do nome do robô, elaboração de um desenho, tirar uma fotografia para analisar em grande grupo, convite feito às famílias para conhecer o robô, etc. • Reuniões com a psicóloga para as crianças que vão transitar para o 1.º Ciclo e com os pais de uma criança com a participação das estagiárias. • Ética: adequação do conteúdo relatado nas reuniões; conversa prévia com a Educadora Social para perceber se o momento de diálogo idealizado era fazível de acordo com a rotina dos idosos, sua predisposição, o tema da conversa e o número de crianças a levar. | | | | | | |

| DOMÍNIO DA REFLEXÃO | | | | | | | |
|---|--|---|---|---|---|---|----|
| Competências | Dimensões | A | B | C | D | E | NA |
| Problematizar as exigências da prática profissional, desenvolvendo e consolidando, de forma fundamentada e reflexiva, as suas competências socioprofissionais e pessoais à luz do princípio da aprendizagem ao longo da vida. | Pratica sistematicamente a reflexão sobre, na e para a ação, identificando os pontos críticos do seu trabalho. | | X | | | | |
| | Mobiliza para a reflexão os referentes teóricos e legais adequados à construção dos saberes sobre a prática. | | X | | | | |
| | Manifesta uma postura indagadora e crítica sobre a prática pela problematização das questões emergentes. | | X | | | | |
| | Aceita e articula criticamente, com pares e formadores, diversos pontos de vista, valores, saberes e crenças na perspetiva da coconstrução do saber profissional. | | X | | | | |
| | Avalia reflexivamente o seu papel e funções considerando princípios de participação e responsabilidade social. | | X | | | | |
| OBSERVAÇÕES (aspetos positivos e aspetos a melhorar) | <ul style="list-style-type: none"> Melhoria na reflexão para a ação. Questões emergentes: questões da linguagem, capacidade de concentração das crianças, reflexão sobre comentários feitos pela criança em grande grupo ou em conversa com a equipa educativa. Diversos pontos de vista: relato com o par, educadora e ajudante de ação educativa sobre o decorrer das atividades, dificuldades sentidas pelas crianças e das suas conquistas. Utilização da ideia da professora Susana relativamente à criação de uma personagem para ajudar o grupo na compreensão das regras e da maior incidência nos pequenos grupos. O adulto praticar as regras da sala, colocar o dedo no ar, por exemplo; atividade relacionada com a separação do lixo e posterior debate; reflexão em grande grupo sobre experiências/partilhas das crianças – uma criança não usar cinto de segurança; partilha do trabalho desenvolvido com o robô com a sala dos 3 anos sendo as próprias crianças a fazer o convite às outras salas. Respeitar quando a criança não queria participar. Aconteceu uma criança, após perguntar 3x se queria participar numa atividade, respondeu negativamente e respeitei, sendo que mais tarde demonstrou iniciativa em querer fazer. | | | | | | |

Porto, 25 de janeiro 2022 (data)

Joana Brazão

Formando/a

Sónia Alves

Educador/a cooperante

[Assinatura]

Supervisor/a da ESE

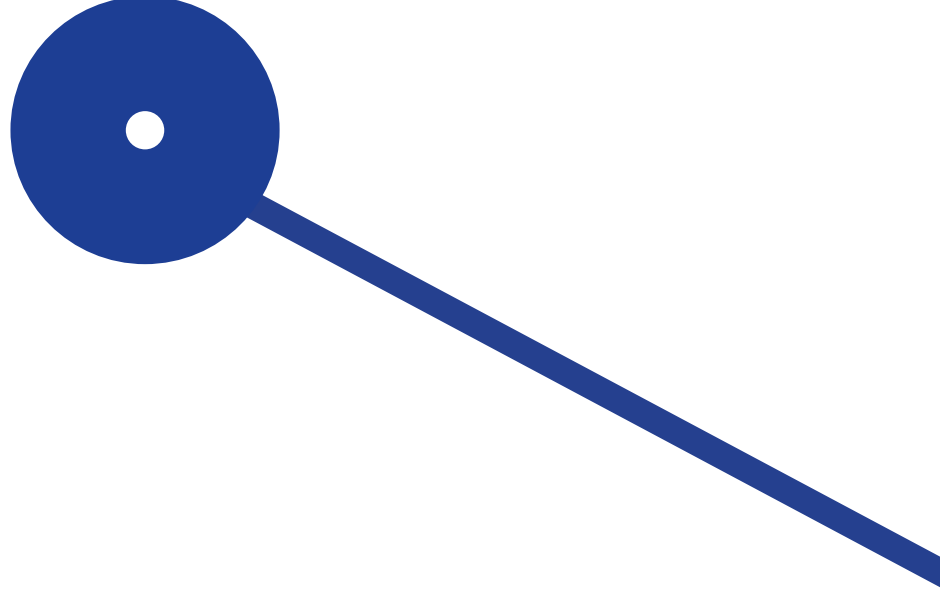
Mafalda Marques Bruna Torres
Márcia Paula
Ana Catarina Bastos
Luisa Tota Diogo

Equipa de estagiários/as

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M
MESTRADO
Em Educação Pré-Escolar



Relatório de Estágio
Joana Maria de Ponte Brazão