



Refletindo sobre a Prática Pedagógica e Investigando sobre o Estabelecimento de Relações Numéricas em Contexto de Jardim de Infância

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Vera Mónica Tomás Saudade e Silva

Trabalho realizado sob a orientação de Professora

Doutora Marina Vitória Valdez Faria Rodrigues

Leiria, setembro 2019

Mestrado em Educação Pré-Escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

Este é o culminar de uma etapa que só foi possível graças à colaboração de algumas pessoas que, de alguma forma, me ajudaram ao longo deste percurso:

Um obrigado à professora Doutora Marina Rodrigues, pela compreensão e apoio.

Um obrigado às educadoras Cidália, Paula e Susana, às assistentes operacionais e a todas as crianças por todo o carinho e por todas as aprendizagens que me proporcionaram.

À Inês, pelos momentos de partilha e entreajuda. Foram meses de trabalho em conjunto que me ajudaram a crescer pessoal e profissionalmente. À Adriana, à Patrícia, à Inês e à Daniela por acreditarem em mim e por todas as palavras de incentivo que me foram dando ao longo desta caminhada.

Um agradecimento especial ao Bruno Campos pelo carinho, força e apoio que me dá diária e incansavelmente.

E por fim, um agradecimento especial aos meus pais e irmã pela educação e incentivo que me deram para seguir o que me fizesse feliz. Foram um enorme apoio ao longo deste percurso.

RESUMO

O presente relatório surge no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES) do Mestrado em Educação Pré-Escolar e apresenta-se dividido em três partes. A primeira parte está relacionada com as vivências em contexto de Creche, a segunda parte está relacionada com as vivências em contexto de Jardim de Infância numa Instituição Particular de Solidariedade Social, e a última parte é referente ao contexto em Jardim de Infância do ensino público.

A primeira parte do relatório, direcionada para o contexto de Creche, apresenta uma dimensão reflexiva baseada em momentos vivenciados.

A segunda parte do relatório está direcionada para o contexto de Jardim de Infância I. Nesta apresento uma dimensão reflexiva acerca dos momentos vivenciados neste contexto de Jardim de Infância I.

Por último, a terceira parte do relatório encontra-se dividida em três dimensões. Sendo elas, a dimensão reflexiva tendo em conta as vivências em Jardim de Infância II, o projeto do corpo humano e um ensaio investigativo realizado com crianças de cinco anos de idade, onde se tentou perceber o modo como estas estabelecem relações numéricas. Os resultados sugerem que as crianças desta faixa etária, neste contexto, realizam com facilidade contagem e subitizing e estabelecem relações numéricas revelando compreensão do significado das operações de adição e subtração.

Palavras chave

Reflexão, Metodologia de Trabalho por Projeto, Relações numéricas, Sentido do Número.

ABSTRACT

This report comes under the Supervised Teaching Practice (PES) of the Master in Preschool Education and is divided into three parts. The first part is related to the experiences in kindergarten context, the second part is related to the experiences in kindergarten context in a Private Social Solidarity Institution, and the last part refers to the kindergarten context of public education.

The first part of the report, directed to the context of day care, presents a reflective dimension based on lived moments.

The second part of the report is directed towards the kindergarten context I. In this paper I present a reflective dimension about the moments experienced in this kindergarten context I.

Finally, the third part of the report is divided into three dimensions. These are the reflexive dimension, taking into account the experiences in kindergarten II, the human body project and an investigative essay conducted with five-year-old children, trying to understand how they establish numerical relationships. The results suggest that children in this age group, in this context, easily perform counting and subitizing and establish numerical relationships revealing understanding of the meaning of addition and subtraction operations.

Keywords

Reflection, Methodology of Work by Project, Numerical Relations, Number Sense,

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS.....	III
RESUMO.....	V
ABSTRACT.....	VII
ÍNDICE DE FOTOGRAFIAS	XI
ÍNDICE DE QUADROS	XIII
ÍNDICE DE ANEXOS.....	XV
INTRODUÇÃO	1
PARTE I – VIVÊNCIAS EM CONTEXTO DE CRECHE.....	3
CAPÍTULO I – DIMENSÃO REFLEXIVA	3
1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO	3
1.1. A INSTITUIÇÃO E A SALA.....	3
1.2. O GRUPO DE CRIANÇAS.....	4
2. VIVÊNCIAS EM CRECHE.....	5
2.1. A OBSERVAÇÃO E A SUA RELEVÂNCIA NA CRECHE.....	5
2.2. O PAPEL DO EDUCADOR EM CRECHE.....	7
2.3. O VALOR DA ROTINA NA CRECHE.....	8
2.4. AS INTERAÇÕES ESTABELECIDAS COM AS CRIANÇAS.....	9
2.5. A PLANIFICAÇÃO EM CRECHE.....	10
2.6. AS APRENDIZAGENS E AS DIFICULDADES SENTIDAS.....	12
2.7. SÍNTESE RELATIVA AO CONTEXTO CRECHE.....	15
PARTE II - VIVÊNCIAS EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA I.....	16
CAPÍTULO I – DIMENSÃO REFLEXIVA	16
1. O CONTEXTO EDUCATIVO	16
1.1. A OBSERVAÇÃO E A SUA IMPORTÂNCIA EM JARDIM DE INFÂNCIA.....	18
1.2. PLANIFICAÇÃO E INTERVENÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA.....	20
1.3. O PROJETO DOS BICHOS-DA-SEDA	21
1.4. DAS DIFICULDADES ÀS APRENDIZAGENS.....	22
1.5. SÍNTESE REFLEXIVA	24
CAPÍTULO I – DIMENSÃO REFLEXIVA	26
1. REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM JARDIM DE INFÂNCIA II.....	26
1.1. O CONTEXTO EDUCATIVO.....	27
1.2. A OBSERVAÇÃO E A DIFERENÇA ENTRE OS CONTEXTOS DE JARDIM DE INFÂNCIA I E II.....	29
1.3. ATIVIDADES ORIENTADAS MAIS SIGNIFICATIVAS.....	32
1.4. APRENDIZAGENS REALIZADAS AO LONGO DA PES	34
1.5. EM JEITO DE SÍNTESE.....	39
CAPÍTULO II – METODOLOGIA DE TRABALHO POR PROJETO	40

1.	METODOLOGIA DE TRABALHO POR PROJETO: “O CORPO HUMANO”	40
1.1.	INTRODUÇÃO	40
1.1.1.	METODOLOGIA DE TRABALHO POR PROJETO	40
1.1.2.	O CORPO HUMANO	42
2.	CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROJETO “O CORPO HUMANO”	43
3.	“O CORPO HUMANO”	44
3.1.	FASE I: DEFINIÇÃO DO PROBLEMA	44
3.2.	FASE II: PLANIFICAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO	44
3.3.	FASE III- EXECUÇÃO.....	46
3.4.	FASE IV: DIVULGAÇÃO/AVALIAÇÃO	51
4.	CONCLUSÕES DO PROJETO “O CORPO HUMANO”	53
	CAPÍTULO III – ENSAIO INVESTIGATIVO.....	55
1.	ENSAIO INVESTIGATIVO	55
1.1.	PERGUNTA DE PARTIDA E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO	56
1.2.	PERTINÊNCIA DO ESTUDO.....	56
2.	REVISÃO DA LITERATURA.....	58
2.1.	A MATEMÁTICA NO JARDIM-DE-INFÂNCIA	58
2.2.	O PAPEL DO EDUCADOR NA APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA	59
2.3.	O SENTIDO DE NÚMERO	60
2.4.	A CONTAGEM.....	63
2.5.	SUBITIZING	63
2.6.	AS RELAÇÕES NUMÉRICAS	65
3.	METODOLOGIA	65
3.1.	OPÇÕES METODOLÓGICAS	66
3.2.	PARTICIPANTES DO ESTUDO.....	66
3.3.	PROCEDIMENTOS	66
3.4.	TAREFAS.....	67
3.5.	INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS	69
3.6.	MÉTODOS E TÉCNICAS DE ANÁLISE DE DADOS	69
4.	APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	70
4.1.	PRIMEIRA TAREFA –TIRO AO ALVO.....	70
4.2.	SEGUNDA TAREFA – BRINCAR COM BERLINDES	73
4.3.	TERCEIRA TAREFA – O PÁIS DOS NÚMEROS.....	76
5.	CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES DO ENSAIO INVESTIGATIVO.....	79
	CONCLUSÃO DO RELATÓRIO	82
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	83
	ANEXOS	89

ÍNDICE DE FOTOGRAFIAS

FOTOGRAFIA 1 - RODA DOS ALIMENTOS CONTRUÍDA PELAS CRIANÇAS.....	32
FOTOGRAFIA 2 - CRIANÇAS NO PERCURSO DA DIGESTÃO (A BOCA).....	33
FOTOGRAFIA 3 - CRIANÇA NO ESÓFAGO DO PERCURSO DA DIGESTÃO.....	33
FOTOGRAFIA 4 - CRIANÇA NO ESTÔMAGO DO PERCURSO DA DIGESTÃO	34
FOTOGRAFIA 5 - CRIANÇA NO INTESTINO DO PERCURSO DA DIGESTÃO	34
FOTOGRAFIA 6 - CRIANÇA NO INTESTINO GROSSO DO PERCURSO DA DIGESTÃO.....	34
FOTOGRAFIA 7 - CRIANÇAS A LER A HISTÓRIA ATRAVÉS DAS IMAGENS	36
FOTOGRAFIA 8 - VERA DISFARÇADA DE AVOZINHA	36
FOTOGRAFIA 9 - INÊS DISFARÇADA DE PAI NATAL	36
FOTOGRAFIA 10 - FANTOCHE “DINO.....	37
FOTOGRAFIA 11 - CAIXA SURPRESA.....	37
FOTOGRAFIA 12 - CRIANÇA A CONSTRUIR UM CONJUNTO DE URSO	38
FOTOGRAFIA 13 - CRIANÇAS A ATRAVESSAR A PONTE.....	38
FOTOGRAFIA 14 - REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DOS TRÊS URSOS COM OS RESPETIVOS OBJETOS.....	38
FOTOGRAFIA 15 - CRIANÇAS NA GRUTA.....	39
FOTOGRAFIA 16 - CRIANÇAS A SALTAR AS POÇAS	39
FOTOGRAFIA 17 - - NF A ATRAVESSAR UMA ESTRADA COM CURVAS.....	39
FOTOGRAFIA 18- DESENHO METADE DA CARA.....	48
FOTOGRAFIA 19 - VERA A APRESENTAR O SISTEMA DIGESTIVO	48
FOTOGRAFIA 20 - O SISTEMA DIGESTIVO DA MARIA BENGUELA	48
FOTOGRAFIA 21- PASCOAL SISTEMA REPRODUTOR MASCULINO	51
FOTOGRAFIA 22- MARIA BENGUELA SISTEMA REPRODUTOR FEMININO.....	51
FOTOGRAFIA 23- MARIA BENGUELA E PASCOAL. SISTEMA REPRODUTOR.....	51
FOTOGRAFIA 24 - DIVULGAÇÃO DO PROJETO (MARIA BENGUELA).....	51
FOTOGRAFIA 25 - DIVULGAÇÃO DO PROJETO (PASCOAL)	51
FOTOGRAFIA 26 - TAREFA DO TIRO AO ALVO REPRESENTAÇÃO.....	72
FOTOGRAFIA 27 - TAREFA DO TIRO AO ALVO REPRESENTAÇÃO 2.....	72
FOTOGRAFIA 28 - TAREFA BRINCAR COM OS BERLINDES REPRESENTAÇÃO.....	76
FOTOGRAFIA 29 - TAREFA BRINCAR COM OS BERLINDES REPRESENTAÇÃO.....	76
FOTOGRAFIA 30 - TAREFA O PAÍS DOS NÚMEROS REPRESENTAÇÃO.....	79
FOTOGRAFIA 31 - TAREFA O PAÍS DOS NÚMEROS REPRESENTAÇÃO 2.....	79

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1 - RESPOSTAS DAS CRIANÇAS À PERGUNTA “O QUE SABEMOS?”	44
QUADRO 2 - RESPOSTAS DAS CRIANÇAS À PERGUNTA “O QUE QUEREMOS SABER?”	44
QUADRO 3 - RESPOSTAS DAS CRIANÇAS À PERGUNTA “COMO VAMOS DESCOBRIR?”	44
QUADRO 4 - RESPOSTAS DADAS À QUESTÃO “O QUE QUEREMOS FAZER?”	45
QUADRO 5 - CALENDARIZAÇÃO DAS PROPOSTAS EDUCATIVAS RELATIVAS AO PROJETO	46
QUADRO 6 - RESPOSTAS DAS CRIANÇAS À PERGUNTA “O QUE APRENDEMOS COM O PROJETO?”	52
QUADRO 7 - RESPOSTA DAS CRIANÇAS À QUESTÃO “O QUE NÃO GOSTAMOS DE FAZER?”	53
QUADRO 8 - RESPOSTA DAS CRIANÇAS À QUESTÃO “O QUE MAIS GOSTAMOS DE FAZER?”	53

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO I - PLANIFICAÇÃO DE 03 DE NOVEMBRO DE 2015.....	90
ANEXO II - PLANIFICAÇÃO DE 15 DE DEZEMBRO DE 2015	95
ANEXO III - PLANIFICAÇÃO DE 13 DE JANEIRO DE 2016	99

INTRODUÇÃO

O presente relatório advém da Prática de Ensino Supervisionada (PES), no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, lecionado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Instituto Politécnico de Leiria, entre setembro de 2015 e janeiro de 2017.

Este documento apresenta-se dividido em três partes, sendo a primeira parte referente à PES em contexto de Creche, a segunda é referente à PES em contexto de Jardim-de-Infância I, e por último, a terceira parte incide sobre a PES em contexto de Jardim-de-Infância II.

Na primeira parte encontra-se uma apresentação do contexto educativo, seguindo-se a dimensão reflexiva, na qual reflito acerca da minha prática e das minhas intervenções enquanto mestranda.

Na segunda parte encontra-se uma apresentação do contexto educativo, seguindo-se a dimensão reflexiva, na qual reflito acerca da minha prática, na qual são dados a conhecer os momentos mais significativos ao longo da PES em JI I. Nesta faço uma breve abordagem ao projeto dos bichos da seda realizado com as crianças através da metodologia de projeto

Por fim, a terceira parte, encontra-se dividida em três subcapítulos: A reflexão sobre os momentos mais significativos no contexto de JI II, o projeto do corpo humano realizado com as crianças através da metodologia de projeto e, por fim, a apresentação do ensaio investigativo desenvolvido neste contexto, intitulado de *“De que forma as crianças de 5/6 anos estabelecem relações numéricas em contexto de jardim de infância?”*.

No final do relatório, apresenta-se uma conclusão do mesmo, na qual se procura refletir sobre todo o percurso realizado no decorrer das PES, da creche ao jardim de Infância II, salientando as experiências vivenciadas e as aprendizagens realizadas mais significativas.

PARTE I – VIVÊNCIAS EM CONTEXTO DE CRECHE

Neste ponto irei focar os pontos que considero mais importantes na minha vivência em contexto de creche. Irei iniciar com uma breve caracterização do contexto educativo seguido de alguns pontos que considero primordiais, sendo eles; a importância da rotina; a importância da observação; o papel do educador e das interações com as crianças; a planificação e as aprendizagens e dificuldades sentidas. Terminarei com uma síntese que resume o meu percurso ao longo deste contexto.

CAPÍTULO I – DIMENSÃO REFLEXIVA

1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

1.1. A INSTITUIÇÃO E A SALA

A Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Creche decorreu numa Instituição Particular de Solidariedade Social, situada numa vila do distrito de Leiria. Esta instituição tinha como respostas sociais a Creche e o Jardim-de-Infância, com 3 salas de atividades cada, e o ATL.

Foi na sala de atividades das “Abelhas” que decorreu a PES. Esta sala dispunha de um espaço amplo, com mobiliário adequado e localizado nas extremidades da sala, criando um espaço livre no centro da mesma para que o grupo de crianças tivesse a oportunidade de se movimentar livremente. Esta era composta também por 3 mesas e cadeiras, um tapete em puzzle com variadas cores, um móvel de arrumação com variados jogos lúdicos e didáticos e uma área intitulada de casinha, contendo materiais alusivos ao espaço de uma casa, como uma cama, uma mesa, bonecos, uma cozinha e materiais de cozinha. Estava, portanto, dividida em diferentes áreas, pois “o espaço deve ser dividido em áreas de interesse bem distintas de modo a encorajar diferentes tipos de brincadeira” (Hohmann & Weikart, 2011, p.164). Era uma sala bastante iluminada pela luz natural e decorada com variados peluches e desenhos das crianças. Um espaço visualmente atrativo pelas diferentes cores e acolhedor.

A sala era provida de uma casa de banho utilizada apenas pelo grupo de crianças da sala das “Abelhas”. Esta era composta por dois moveis de arrumação, três sanitas e três lavatórios de tamanho adequado à idade, um muda fraldas, vinte bacios, um banco, uma base de duche.

O espaço exterior era partilhado pelas 3 salas de atividades da Creche e cada sala tinha

um acesso ao exterior. Este possuía um pavimento antiderrapante, sendo maioritariamente um espaço livre para que as crianças pudessem brincar, possuindo apenas um brinquedo fixo.

1.2. O GRUPO DE CRIANÇAS

O grupo era constituído por vinte crianças, com idades compreendidas entre os dois e os três anos, sendo onze do género masculino e nove do género feminino.

Relativamente ao seu desenvolvimento físico-motor, todas as crianças sem exceção já caminhavam e corriam tendo ainda dificuldades em subir e descer degraus, utilizando meios de apoio, o que vai ao encontro da ideia de Aguiar e Sabala quando referem que “apesar de a sua segurança ao caminhar cada dia ser maior, necessita ter um apoio onde se possa agarrar e sentir-se mais segura.” Aguiar e Sabala (2009)

Esta dificuldade foi sendo superada ao longo da PES principalmente através das idas diárias para o refeitório, onde as escadas de acesso ao mesmo eram aproveitadas para desenvolver esta capacidade motora

Na sala das “Abelhas” a maioria do grupo já controlava os seus esfíncteres ao longo do dia, e como tal apenas usavam fralda para os momentos de sesta, estando sem fralda o restante tempo. Apenas cinco crianças ainda utilizavam fraldas durante o dia estando no processo de adaptação ao bacio ou à sanita.

No que diz respeito ao domínio sócio afetivo, algumas crianças apresentavam ainda um perfil egoísta, este era notório durante as brincadeiras tendo dificuldade na partilha de brinquedos.

Nesta idade é importante que as crianças tenham tempo para brincar entre elas de forma a promover a sua sociabilização, sendo que na sala das “Abelhas” este tempo era respeitado e promovido diariamente. De acordo com Brazelton & Greenspan (2004), as crianças necessitam de tempo para brincar com outras crianças em momentos livres, porque estes momentos de brincadeira proporcionam-lhes processos de pensamento, comunicação, criatividade e socialização.

Estas crianças quanto ao desenvolvimento no domínio cognitivo demonstraram compreender um vasto reportório linguístico, sendo que o desenvolvimento do mesmo,

ao longo do tempo, foi notório e bastante significativo. Este grupo já compreendia ordens simples e transmitia as suas necessidades através de palavras isoladas e de frases.

O questionamento é uma fase importante nesta faixa etária e era bastante evidente neste grupo, uma vez que esta é uma forma de a criança explorar e compreender o meio envolvente, como referem as autoras Dias, Correia & Marcelino

É nesta faixa etária que a criança começa a conversar, a fazer várias perguntas, a querer saber sempre mais, numa tentativa de compreender o mundo que a rodeia (Dias, Correia & Marcelino, 2013).

O educador deve aproveitar esta fase do questionamento para promover e estimular a comunicação, assim como promover momentos de interação verbal através da partilha de momentos como conversas em grande grupo, contagem de histórias ou cantar músicas. Segundo Rigolet (2006),

(...) o educador deve fornecer à criança muitos vocábulos novos e concretos, referentes às suas vivências, ciente de que, embora não os ouça produzidos pela criança, esta está seguramente a assimilá-los (...). (Rigolet, 2006, p. 77).

2. VIVÊNCIAS EM CRECHE

2.1. A OBSERVAÇÃO E A SUA RELEVÂNCIA NA CRECHE

Na PES é reservado um período de três semanas para a observação do grupo, do espaço, das rotinas e das interações existentes. Este período foi essencial para o restante percurso neste contexto.

A primeira semana foi uma adaptação de métodos de observação onde procurámos, eu e a minha colega, perceber a melhor forma de recolher informação sem que fosse uma observação apenas sistemática, sendo que, “esta caracteriza-se por ser estruturada e realizada em condições controladas tendo em vista objetivos e propósitos pré-definidos” (Freixo, 2010, p.196). Assim optámos por utilizar grelhas de observação, notas de campo e registos fotográficos como observação sistemática, mas esta não faria sentido sem uma procura por conhecer o grupo através das interações que as crianças estabelecem com todos os intervenientes presentes neste contexto, e para isso, sentimos a necessidade de fazer uma observação participante uma vez que esta “tem lugar quando o investigador participa na situação estudada, sem que os demais elementos envolvidos percebam a

posição do observador participante” (Freixo, 2010, p.196)

O nosso ponto de partida na observação foram as rotinas das crianças e o espaço da sala de atividades de modo a conhecer os recursos materiais que estariam à disposição assim como a organização das rotinas e do espaço.

Em simultâneo fomos observando o grupo de crianças para compreender o seu nível de desenvolvimento assim como as suas preferências e as suas interações, tanto entre si como com os adultos as brincadeiras que escolhiam e a forma de brincar.

O observar do grupo nas suas variadas brincadeiras e interações permitiu que conhecesse um pouco das suas personalidades, a forma como interagiam entre si e as suas preferências. Considero importante, conhecer as características de um grupo de crianças para poder planificar e intervir de forma adequada ao grupo, pois o educador:

Observa cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de actividades e projectos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objectivos de desenvolvimento e da aprendizagem. (Artigo 3º, Decreto de Lei nº241|2001, p. 5573).

Estas observações foram importantes para o meu papel como interveniente uma vez que para poder trabalhar com crianças é necessário conhecer as suas características e pensar na melhor forma de as motivar e de lidar com as situações do dia-a-dia. Considero estes aspetos importantes pois a observação é fulcral para a planificação e intervenção de um educador.

Desta forma, um bom observador procura observar ao pormenor as concretizações das crianças de forma a tornar o seu trabalho mais próximo da individualidade de cada uma delas. Quando iniciei as minhas intervenções notei alguma falta de sentido de observação da minha parte, uma vez que não conseguia focar as minhas observações. Com o passar do tempo comecei a focar a atenção em determinadas interações e reações que me poderiam dar mais informação sobre a individualidade de cada criança.

2.2. O PAPEL DO EDUCADOR EM CRECHE

O ambiente de creche deve procurar ser acolhedor e deve inspirar confiança de modo a proporcionar às crianças a possibilidade de usufruírem de um ambiente estimulante e motivador de desenvolvimento e de aprendizagens. A creche é

um equipamento de natureza socioeducativa, vocacionado para o apoio à família e à criança, destinado a acolher crianças até aos 3 anos de idade, durante o período correspondente ao impedimento dos pais ou de quem exerça as responsabilidades parentais. (Decreto de Lei nº262/2001, p. 4338)

Numa instituição de creche temos diversos intervenientes, mas é ao educador que é atribuído um papel primordial uma vez que,

Trabalhar de forma qualitativamente superior em creche, junto de crianças muito pequenas, requer conhecimentos específicos, competências e uma planificação apropriada, sustentada no conhecimento do desenvolvimento nos primeiros anos de vida e envolvendo muita flexibilidade para responder às necessidades de cada criança e família. (Portugal, 2009, p. 49)

Ser educador em contexto creche exige uma atenção da parte deste a todos os sinais que a criança transmite. É importante ter em conta o que estimula as crianças e o que promove o seu desenvolvimento a um nível global. Como é referido por Portugal (2009), faz parte das tarefas do educador trabalhar o estímulo e o envolvimento das crianças nas atividades, compreendendo o que as mobiliza, o que é importante para elas, as suas motivações e que sentido dão as atividades. (Portugal, 2009, p. 13)

Ao longo desta PES fui conhecendo cada criança e fui tentando perceber as atividades que as motivavam, promovendo assim o seu desenvolvimento, pois o educador deve ser um mero orientador e as aprendizagens devem ser realizadas pelas crianças, através da exploração dos diversos materiais.

Desta forma penso que o importante é que o educador coloque sempre os interesses da criança como prioridade, servindo-se destes para motivar a criança para consolidar ou criar novas aprendizagens.

2.3. O VALOR DA ROTINA NA CRECHE

Ao longo da PES tive a oportunidade de verificar que, para as crianças em idade de creche, as rotinas têm um papel fundamental para o seu desenvolvimento, uma vez que, contribuem para que estas construam aprendizagens significativas. Como refere (Portugal, sd),

Os cuidados de rotina são momentos importantes oferecendo oportunidades únicas para interações didáticas, e para aprendizagens sensoriais, comunicacionais e atitudinais. (Portugal, sd, p. 9).

Também Post & Hohmann, (2011) referem que,

Saber o que irá acontecer no momento seguinte, por exemplo, quando se acorda da sesta, ajuda as crianças a sintonizarem-se com o ritmo do seu próprio corpo e com o ritmo do dia. (Post & Hohmann, 2011, p.15).

As rotinas permitem que as crianças se sintam seguras e tenham confiança em si próprias e nos outros. Como refere Mantagute (2008), citada por Bilória e Metzger (2013),

(...) a rotina também pode ser considerada uma forma de assegurar a tranquilidade do ambiente, uma vez que a repetição das ações cotidianas sinaliza às crianças cada situação do dia. Ou seja, a repetição de determinadas práticas dá estabilidade e segurança aos sujeitos. Saber que depois de determinada tarefa ocorrerá outra, diminui a ansiedade das pessoas, sejam elas grandes ou pequenas. (Bilória & Metzger, 2013, p.5).

Na creche as rotinas são um ponto fundamental, isto porque estas definem a organização do tempo para os momentos do dia como, as refeições, o acolhimento, a sesta, os cuidados de higiene, as atividades orientadas e livres, entre outros. Na creche, as rotinas e o tempo de atividade livre são mais importantes que as atividades planeadas pois permitem à criança sentir-se segura de modo a poder usufruir das interações e do ambiente que a rodeia. Como referido por Portugal, (sd),

As crianças muito pequenas não se desenvolvem bem em ambientes “escolarizados”, onde realizam atividades em grupo dirigidas por um adulto, mas em contextos calorosos e atentos às suas necessidades. (Portugal, sd, p. 88).

Deste modo, procurei privilegiar, ao longo da minha prática os vários momentos de rotina, criando intencionalidades para que as crianças fossem desenvolvendo a sua autonomia.

2.4. AS INTERAÇÕES ESTABELECIDAS COM AS CRIANÇAS

Para as crianças em contexto de creche é importante que o educador dê primazia ao ambiente que as rodeia, de forma a proporcionar momentos promotores do seu desenvolvimento. Para que tal aconteça, é necessário compreender as características individuais de cada criança, procurando adequar as estratégias ao seu ritmo e forma de interagir. Como é referido pelos autores Post & Hohmann,

O temperamento das crianças é parte integrante daquilo que elas são, os educadores procuram ajustar o seu estilo de interação de forma a apoiar o ritmo e o estilo de cada criança. (Post & Hohmann, 2003, p. 75).

No contexto de creche, todos os momentos são importantes, desde os momentos de higiene, as rotinas e as propostas realizadas, todas proporcionam oportunidade de criar uma relação afetiva entre a criança e o educador. Tal como afirma Portugal (1998),

Todas as atividades da creche pressupõem interações e contatos físicos entre crianças e adultos – mudar fraldas, lavar, vestir, dar de comer, abraçar, beijar, partilhar brinquedos. Portugal (1998, p. 159).

Além disto, cabe também ao educador propor atividades educativas que contribuam para o estabelecimento de interações entre criança/criança e criança/adulto.

Estas interações aconteceram maioritariamente em momentos de rotina, tanto na muda da fralda, em que estava apenas eu e a criança, como nas refeições, em que as auxiliava. Estes momentos eram dotados de uma proximidade mais individualizada com cada criança, promovendo uma interação criança/adulto.

Um dos aspetos mais prazerosos ao longo desta PES foi a relação que fui construído com as crianças ao longo do meu percurso. No início, as crianças quando choravam procuravam sempre o colo da educadora ou da assistente operacional, mas com o passar do tempo, começaram a partilhar comigo as suas frustrações, os seus choros, os seus conflitos, as suas alegrias, os seus carinhos, as suas vivências, pedindo ajuda ou conforto sempre que necessário

Como referem Post e Hohmann (2003) é importante demonstrar “(...) preocupação genuína pela criança angustiada através de contacto visual ou palavras tranquilizantes, ou de uma acção mais direta como pegar ao colo” (Post & Hohmann, 2003, p. 70)

Desta forma o meu percurso com as crianças fez com que refletisse e percebesse que para

educar cada criança é necessário conhecê-la, sendo que o educador deve ter em mente duas ideias: a primeira é perceber quando cada criança precisa de um mimo e, a segunda é perceber quando esta necessita de limites.

Deste modo, ao longo da PES verifiquei, através das interações que estabeleci com as crianças, que a creche é um primado de relações uma vez que é aqui que as crianças irão estabelecer relações com outras pessoas, sem ser a mãe e o pai. Como defendem Post e Hohmann (2003), as crianças aprendem “através das relações que estabelecem com as pessoas”, mas também da comunicação com “os pais, familiares, pares e educadores”. (Post e Hohmann, 2003, p. 11). Neste sentido, posso dizer que as relações que as crianças estabelecem permitem-lhes desenvolver um relacionamento afetivo constante.

2.5. A PLANIFICAÇÃO EM CRECHE

A planificação é uma prática difícil de realizar, pois implica que o educador reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevenindo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização (Silva, 1997, p.26).

Durante a PES eu e a minha colega tivemos dificuldades na construção da planificação, não apenas pela nossa inexperiência mas porque ao elaborar uma planificação deve-se ter em conta diversos aspetos tais como, as crianças e o que estas poderão desenvolver, o contexto, e o que se pensa promover para o desenvolvimento das crianças, sendo que sinto que estes aspetos nem sempre foram considerados.

Um aspeto que considero importante em relação à planificação diz respeito às atividades que foram propostas. Nas primeiras semanas a maioria das nossas propostas estavam centradas na área da plástica, sendo que deveríamos explorar as diferentes áreas. Este erro foi cometido porque tínhamos ideia de que todas as atividades teriam de dar lugar a um produto final palpável. Com o passar do tempo fomos apercebendo deste erro procurando colmatá-lo. Apercebemo-nos de que o mais importante não é o resultado palpável, mas sim o processo, pois é no experienciar da atividade que as crianças aprendem. Desta forma, começámos a diversificar as nossas propostas educativas, direcionando-nos outras áreas, como a área da música e da expressão motora.

Inicialmente as planificações eram muito focadas no interveniente, sendo que o importante seria que as crianças fossem o centro das nossas atividades, sendo que esta lacuna se verificou por algum tempo. Quando fazia a descrição de uma atividade o nome do interveniente

aparecia de forma constante, parecendo que a criança tinha um papel passivo nas nossas intervenções.

O exemplo disso foi a proposta educativa da elaboração de um Cartaz sobre emoções que decorreu no dia 03 de novembro de 2015,

A Vera irá reunir o grupo de crianças no tapete para contextualizar a atividade. Para isso ela irá mostrar as fotografias tiradas no dia anterior no jogo exploratório (O que sentimos). A Vera irá ter um cartaz já com as fotos que expressam os sentimentos.

A atividade consiste em as crianças retirarem de dentro de um saco, que nomeamos de “saco das surpresas”, uma frase. Cada frase estará associada a uma fotografia e por conseguinte a um sentimento.

A Vera irá ler as frases que as crianças tiram do saco (ex: sinto-me sozinho, sinto-me contente), e irá em conjunto com as crianças reproduzir as expressões corporais e faciais associadas e esse sentimento. Após isso as crianças terão de procurar, no cartaz, a fotografia que corresponde a esse sentimento e colocar de baixo da mesma. (Anexo I - Planificação de 03 de novembro de 2015.)

Penso que nas últimas semanas de intervenção esta dificuldade foi sendo ultrapassada pois procuramos melhorar as nossas planificações, mesmo não estando completamente corretas, tornaram-se mais centradas nas crianças. É muito importante que as atividades propostas promovam uma ação preponderante por parte da criança, uma vez que nesta faixa etária as crianças aprendem fazendo. Estes são alguns exemplos de propostas em que as crianças se tornaram agentes ativos, sendo elas, a exploração de conceitos em cima e em baixo, que decorreu no dia 15 de dezembro de 2015, e outra de exploração das cores, que decorreu no dia 13 de janeiro de 2016:

Vamos ver o que está em cima e em baixo!

“Nós, crianças da sala das abelhas, iremos sentar-nos todas no tapete. Após estarmos todas sentadas a Vera irá questionar, com peças de lego na mão, de que cor é determinada peça.

Iremos então agarrar uma peça da cor que nos for pedido e colocá-la de baixo da mesa, ou em cima da mesa. Esta atividade será feita por todos. Ainda com as peças de lego nós iremos colocá-las em cima da cabeça, de baixo dos pés, em cima das pernas e de baixo do rabo.

Depois a Vera irá pedir que dois a dois nos coloquemos de baixo da mesa, ou em cima de uma determinada cor do nosso tapete. Isto porque a Vera tirou duas peças coloridas do nosso tapete e espalhou-as pela sala.

Ao longo desta atividade vamos estar sempre a responder a questões como “A peça de

X cor está em cima ou em baixo da mesa?”, “Os dois meninos estão em cima ou em baixo da mesa?”, “Os dois meninos estão em cima ou em baixo do tapete?”. (Anexo II- Planificação de 15 de Dezembro de 2015.)

Vamos brincar com as cores

“O nosso grupo de crianças irá reunir-se no chão na zona central da sala em forma de círculo, e vamos conversar um pouco acerca dos materiais que irão estar expostos no centro do círculo. A Vera irá falar connosco para que nos mantenhamos sentadas, isto, para que todos possamos participar e observar, numa parte inicial.

No centro do círculo teremos as tintas (azul, magenta e amarelo) e a manga plástica transparente. Iremos observar e algumas de nós iremos participar na colocação de tinta em cima da manga plástica. A ideia é que se coloque uma grande quantidade de tinta. Depois de observarmos as diferentes cores que se irão utilizar e as nomearmos em conjunto e individualmente a Vera irá dobrar a manga plástica ao meio selando as pontas com fita-cola de modo a manter a tinta dentro do plástico.

De seguida, e em pequenos grupos de cinco iremos colocar as nossas mãos, pés e outras partes do corpo que queiramos em cima da manga plástica e vamos misturar as cores. Vamos ver as três cores que colocámos a misturar e a criar novas cores.

Vamos procurar dizer os nomes de algumas cores que conseguirmos identificar ao longo da mistura das tintas, pode ser um pouco difícil, mas iremos tentar.” (Anexo III - Planificação de 13 de janeiro de 2016).

A planificação foi uma das maiores dificuldades sentidas sendo que ao longo do semestre sinto que evoluímos bastante. Foi necessário fazer um grande exercício de reflexão sobre as competências que queríamos que as crianças desenvolvessem procurando atividades diversificadas para as promover.

2.6. AS APRENDIZAGENS E AS DIFICULDADES SENTIDAS

No decorrer da PES em contexto de creche senti diversas dificuldades, sendo que, fui tentando impor, a mim mesma, alguns objetivos a concretizar de forma a superar essas mesmas dificuldades.

Inicialmente a minha grande dificuldade foi a gestão do grupo de crianças. Na sala tínhamos um grupo de vinte crianças e, uma vez que, este contexto era uma novidade para mim notei que não tinha uma perceção global dos perigos existentes na sala e das facilidades e dificuldades de cada criança. Como tal, foi um desafio procurar desenvolver um cuidado extra com as movimentações das crianças, os tipos de brincadeiras e a facilidade de acesso aos materiais, sendo que esta facilidade era criada por estratégias das

crianças, como ir buscar cadeiras para alcançar objetos.

Outro aspeto que defino como dificuldade foi, num momento inicial, conseguir compreender o que seria excesso e o que seria o ideal, isto porque nestas idades as crianças procuram afeto e carinho da parte dos intervenientes, e estes devem corresponder a essa necessidade, a dificuldade surgiu quando senti necessidade de fazer uma gestão da parte afetuosa, com a necessidade que estas crianças têm de limites e de saber respeitar o outro. Como tal é complicado quando sabemos que a criança nos vê como um modelo a seguir e temos de saber impor respeito, limites e ao mesmo tempo dar a atenção e afeto que estes necessitam. Com o tempo, e a observação de cada criança individualmente, fui conseguindo gerir esta situação procurando ter momentos de afeto com cada criança, mostrando que seria amiga deles, mas ao mesmo tempo, impondo limites para demonstrar que, sou amiga, mas também sou responsável pelas suas interações e pela forma como as concretizam.

Dentro das rotinas diárias destas crianças em contexto de creche, reparei que a higiene representa uma grande parte desta. Uma vez que nunca tinha estado em contacto com crianças destas idades senti dificuldades, principalmente na mudança das fraldas e na utilização dos bacias. Um dos objetivos que impus foi que teria de aprender a mudar fraldas e procurei observar, num momento inicial, o processo e de seguida experimentei, e com o decorrer dos dias tornei esta dificuldade numa facilidade.

Num período inicial de observação foi-nos questionado se seria importante planificar estes momentos de rotina. Neste momento sinto que já formulei a minha opinião relativamente a esta questão e sinto que de facto é de extrema importância a planificação destes momentos principalmente nestas idades, isto porque, as crianças vão desenvolvendo competências como o simples tirar a roupa, o aprender a fazer as suas necessidades fisiológicas nos locais apropriados como os bacias e as sanitas.

Nas primeiras intervenções as minhas planificações centravam-se muito na área da plástica e com o tempo fui criando a noção que teria de tornar o meu trabalho mais integrador e como tal procurei sempre que planificava ter o cuidado de diversificar as atividades com as crianças de forma a envolver as diferentes áreas do conhecimento.

Como educadora é importante adotar um trabalho multidisciplinar, “na medida em que este trabalha com as crianças diferentes áreas do saber ao mesmo tempo” (Santos, 2014, p. 6)

Ao longo das semanas de estágio fui refletindo acerca do que tinha feito, procurando identificar os pontos positivos e negativos das minhas intervenções. Estes momentos reflexivos tinham o objetivo de me fazer identificar o que necessitava melhorar tentando que as minhas dificuldades fossem no sentido de contribuir da melhor forma possível para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

As reflexões acabaram por ser uma das minhas dificuldades, senti que poderia ter refletido mais e melhor sobre o trabalho que realizei e sobre as aprendizagens que retirei das experiências, assim como, das aprendizagens efetuadas pelas crianças. A minha dificuldade prendeu-se pelo facto de estar a ser demasiado superficial na minha análise do que ia acontecendo semanalmente. Procurei tentar ser mais reflexiva e focar alguns referentes importantes como as aprendizagens, a forma como interagi e a avaliação que fazia da forma como tinham decorrido as atividades planificadas. Penso que nunca consegui fazer uma ligação concreta entre o trabalho realizado com as crianças e os momentos de reunião, aulas ou seminários.

Todas as dificuldades que senti ao longo desta prática pedagógica tornaram-se aprendizagens. Sinto que evolui na minha forma de atuar e na forma como planifiquei. Com o tempo sinto que fui tentando aproximar as minhas intervenções dos interesses das crianças e nas últimas semanas sinto que consegui apresentar propostas educativas que envolveram e motivaram as crianças para além de contribuírem para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

O mais importante nas nossas intervenções é nunca perder de vista que o foco são as crianças e saber que se conseguirmos criar uma ligação afetiva conseguimos mais facilmente adaptar o nosso trabalho às suas necessidades e gostos, promovendo um nível de conforto e segurança estável na criança.

2.7. SÍNTESE RELATIVA AO CONTEXTO CRECHE

Fazendo uma análise de todo o processo experienciado em contexto de creche, posso considerar que esta PES foi parte fulcral da minha formação como futura educadora, isto porque era um contexto com o qual ainda não tinha tido contacto e, como tal, deu-me a possibilidade de desenvolver competências úteis para uma prática futura.

Uma das maiores aprendizagens que saliento foi o facto de, através dos momentos de autorreflexão, ter compreendido que as atividades planificadas apenas se tornam significativas para as crianças se forem pensadas para ir de encontro às necessidades das mesmas, procurando que estas sejam diversificadas e com a intenção de ajudar o desenvolvimento destas crianças, desprezando a ideia de um constante resultado final palpável.

Percebi também o quão importante é que o educador seja ser um apoio para a criança, incentivando-a a ser um agente ativo do seu desenvolvimento, procurando que as atividades propostas tenham flexibilidade para aceitar as diferentes formas que cada criança tem de experienciar as mesmas. Desta forma, é importante que o educador seja um ouvinte, um observador, que seja um,

distribuidor de oportunidades; e é muito importante que a criança sinta que ele não é um juiz, mas um recurso ao qual pode recorrer quando precisa de tomar emprestado um gesto, uma palavra. (Edwards, Gandini & Forman, 1999, p. 160).

Para rematar, esta foi a primeira etapa do meu percurso neste mestrado, e uma de muitas no meu percurso como futura educadora, sendo que, foi sem dúvida uma multiplicidade de aprendizagens. Considero que com o decorrer da PES fui melhorando através das dificuldades sentidas e a procura incessante por as ultrapassar, assim como, do feedback de todos os intervenientes na mesma e a consecutiva reflexão acerca da minha prática.

PARTE II - VIVÊNCIAS EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA I

Nesta parte do relatório apresenta-se uma reflexão sobre as experiências vivenciadas durante a PES realizada em o contexto de Jardim de Infância I, na mesma instituição onde realizei a Prática de Ensino Supervisionada em contexto de creche. Neste contexto tive a oportunidade de trabalhar com um grupo de crianças homogêneo relativamente à faixa etária, sendo esta os 5/6 anos.

CAPÍTULO I – DIMENSÃO REFLEXIVA

Nesta reflexão, começo por apresentar o contexto educativo da PES, de seguida, irei centrar-me em alguns tópicos que considero de relevância para a minha reflexão, sendo eles, o contexto educativo, a observação e a sua importância em Jardim de Infância, a planificação e intervenção em Jardim de Infância, o projeto dos bichos-da-seda, as minhas dificuldades e aprendizagens, e por fim uma síntese reflexiva do meu percurso neste contexto.

1. O CONTEXTO EDUCATIVO

A sala de atividades “Sabichões”, onde desenvolvi a minha PES, estava equipada com vários móveis, sendo que estes estavam adequados à faixa etária das crianças. Tinha também quatro mesas e várias cadeiras, bem como, dois tapetes onde as crianças se sentavam em grande grupo. A sala era bastante iluminada por luz natural. Tinha acesso direto a um espaço exterior.

A sala estava organizada por áreas. Segundo Hohmann & Weikart, 2011, os adultos organizam e dividem o espaço de brincadeira em áreas de interesse específicas de forma a apoiar o constante e comum interesse das crianças. (Hohmann & Weikart, 2011, p. 7). Desta forma, existiam as seguintes áreas: a área do computador, a área do cabeleireiro, a área da casinha, a área da garagem, a área do tapete, a área das construções, e a área de trabalho.

A sala dispunha de um acesso direto ao espaço de casa de banho, sendo este partilhado com a sala dos 4/5 anos. Este era composto por mobiliário sanitário adequado à faixa etária destes dois grupos de crianças.

O grupo de crianças era constituído por vinte cinco crianças, sendo doze raparigas e treze rapazes. As crianças da sala tinham idades compreendidas entre os cinco e os seis anos,

sendo que, todo o grupo ia transitar para o primeiro ciclo.

Ao nível da linguagem, as crianças já tinham adquirido um nível de expressão linguística que lhes permitia fazer perguntas, exprimir desejos, e intenções, descrever acontecimentos e até criar histórias imaginativas. Isto porque elas tinham adquirido simultaneamente a capacidade de dizer os sons corretos da língua falada (fonética), de juntar as palavras para formar frases (sintaxe) e de aplicar as palavras corretas de acordo com o seu significado (semântica). De acordo com Sim-Sim, I. (org.) (2008.), o desenvolvimento da linguagem trata-se de uma aquisição complexa, distinguindo diversos domínios que apresentam especificidades próprias, assim,

Desses domínios, salientamos o desenvolvimento fonológico que diz respeito à capacidade para discriminar e articular todos os sons da língua, o desenvolvimento semântico que contempla o conhecimento e o uso do significado dos enunciados linguísticos (palavras, frases, discurso), o desenvolvimento sintático, respeitante ao domínio das regras de organização das palavras em frases e o desenvolvimento pragmático sobre a aquisição das regras de uso da língua. (Sim-Sim, I. (org.), 2008, p.24)

No que diz respeito às habilidades motoras, este grupo de crianças demonstrava, de forma geral, uma boa capacidade motora conseguindo com facilidade manter-se equilibradas num pé, correr mantendo o equilíbrio e demonstravam resistência durante a corrida e jogos motores. Quanto à motricidade fina, conseguiam controlar os movimentos de forma a cortar formas, pintar dentro de figuras sem transpor os seus contornos, copiar figuras, letras ou números. Os seus desenhos já eram dotados de elementos da natureza e do seu quotidiano, como carros, figuras humanas com cabeça, tronco, membros e elementos faciais, o sol ou as nuvens, o que aliás está de acordo com as características de desenvolvimento destas idades. De acordo com os estádios de desenvolvimento de Piaget, as crianças do jardim-de-infância, encontravam-se no estágio pré-operacional. Nesta fase as crianças passam a utilizar símbolos, ou seja, “as crianças podem pensar sobre algo sem precisar de vê-lo à sua frente” (Olds, Papalia, & Feldman, 2000, p. 194).

Relativamente ao desenvolvimento socio afetivo, este grupo apresentava um conhecimento de si próprio e das suas capacidades. Era um grupo que partilhava e aceitava as diferentes opiniões dos intervenientes no seu contexto. Ao nível das interações era um grupo que sociável cooperando entre si e com variados momentos de interajuda nos diversos momentos do dia.

O desenvolvimento das suas habilidades cognitivas e sociais advinha em grande parte da utilização do jogo imaginativo onde procuravam criar relações através de interesses e gostos comuns. Por norma as crianças tornam-se amigas de outras crianças que partilham o gosto pelas mesmas atividades (Olds, Papalia, & Feldman, 2000). Este aspeto era distintamente visível quando as meninas escolhiam meninas para as suas brincadeiras e os meninos preferiam rapazes para brincar.

1.1. A OBSERVAÇÃO E A SUA IMPORTÂNCIA EM JARDIM DE INFÂNCIA

O ato de observar, tal como em contexto de creche, também aqui é fundamental, pois permite aos educadores, descobrir variadas particularidades do ambiente, do grupo e da criança como indivíduo. Esta, leva também a uma reflexão acerca de diferentes formas de atuar num determinado contexto.

Através da observação verifiquei um nível de autonomia enorme nestas crianças tanto nas suas brincadeiras, como na gestão do tempo e do espaço, assim, como referem Silva, et. al., (2016)

O conhecimento do espaço e das suas possibilidades é uma condição do desenvolvimento da independência e da autonomia da criança e do grupo, o que implica que as crianças compreendam como está organizado e pode ser utilizado, participando nessa organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar. Esta apropriação do espaço dá-lhes a possibilidade de fazerem escolhas, de utilizarem os materiais de diferentes maneiras, por vezes imprevistas e criativas, e de forma cada vez mais complexa. (Silva, et. al., 2016, p.26).

Uma das observações realizadas e que levou a alguns momentos de reflexão individual e conjunta com a minha colega de PES foi o facto de este grupo de crianças, em particular as meninas, ter um gosto bastante evidente por desenhar. Este gosto era demonstrado através de uma frequente escolha, nos seus tempos de brincadeira livre, pelo desenho, no entanto, e com grande frequência pediam o auxílio de um adulto para a sua arte e recorriam a uns cartões que as auxiliavam a desenhar. A utilização destes cartões fez com nos interrogássemos se estes não tornariam os seus desenhos excessivamente estereotipados e pouco diversificados. De acordo com Iavelberg (1995), “ver imagens e desenhos constitui estímulo para a ação do pequeno desenhista.”

De facto após reflexão e posterior observação, estes desenhos tornaram-se cada vez mais

autónomos, imaginativos e perceptíveis no que queriam transmitir, o que me fez pensar que, parte da criança, com o apoio do adulto, utilizar estes recursos estereotipados para fomentar o seu interesse e aperfeiçoar a sua habilidade, de modo a poder representar as suas realidades de forma imaginativa e perceptível, não só para a criança mas para aqueles com quem ela pretende partilhar as suas criações. Segundo Bessa (1972),

o melhor estímulo que se pode dar às crianças nas suas atividades artísticas é dar espaço às suas experiências e vivências. Deste modo, elas conseguirão alcançar possibilidades de autoconhecimento e de relacionamento com o meio que a rodeia. Com o passar do tempo, as crianças tornar-se-ão mais seguras de si próprias e assim, expressar-se-ão com mais facilidade. (Bessa, 1972)

Era notória a felicidade destas crianças quando os seus colegas compreendiam os seus desenhos. Não defendo o desenho estereotipado, mas admito que pode ser um recurso para a criança se sentir segura e concretizada com as representações que faz, sejam elas da realidade ou do seu imaginário.

Outra observação significativa foi o tempo que era facultado para a brincadeira livre. Este grupo dispunha de imenso tempo de atividade não orientada, o que considero ser importante para o seu desenvolvimento global pois,

O brincar apresenta-se por meio de várias categorias de experiências que são diferenciadas pelo uso do material ou dos recursos predominantemente implicados. Essas categorias incluem: movimento e as mudanças da percepção resultantes essencialmente da mobilidade física das crianças; a relação com os objetos e suas propriedades físicas assim como a combinação e associação entre eles; a linguagem oral e gestual que oferecem vários níveis de organização a serem utilizados para brincar; os conteúdos sociais, como papéis, situações valores e atitudes que se referem à forma como universo social se constrói; e, finalmente, os limites definidos pelas regras, constituindo-se em um recurso fundamental para brincar.

O ato de brincar, ajuda a criança no seu desenvolvimento integral, pois é promotor de momentos prazerosos de interação com o outro, de aprendizagem e de autoconhecimento.

A observação proporcionou-me um conhecimento mais aprofundado deste grupo de crianças, permitindo-me ter noção dos seus interesses, necessidades, e características individuais. Como salientam Jablon, Dombro e Dichtelmiller (2009),

observar ajuda a construir relacionamentos, revelando a singularidade de cada criança - incluindo o temperamento, as potencialidades, a personalidade, o estilo de trabalhar e o modo preferido de expressão da criança. (Jablon, Dombro e Dichtelmiller, 2009, p. 25).

As semanas de observação neste contexto foram bastante cativantes, uma vez que tanto a educadora como a auxiliar fizeram o que estava ao seu alcance para nos integrar. Estas foram incansáveis, procurando que fossemos participantes ativos ao longo do dia, fosse através das atividades orientadas ou nas brincadeiras livres, deixando-nos à vontade para explorara as interações que iam espontaneamente surgindo com as crianças.

Esta forma ativa e participante permitiu-nos fazer uma observação mais enriquecedora assim como dar início a ligações afetivas com o grupo de crianças.

1.2. PLANIFICAÇÃO E INTERVENÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

Apesar de já ter planificado no contexto de creche, senti que em contexto de Jardim de Infância a planificação torna-se mais complexa, não perdendo a sua importância.

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar,

Planear permite, não só antecipar o que é importante desenvolver para alargar as aprendizagens das crianças, como também agir, considerando o que foi planeado, mas reconhecendo simultaneamente oportunidades de aprendizagem não previstas, para tirar partido delas. Planear não é, assim, prever um conjunto de propostas a cumprir exatamente, mas estar preparado para acolher sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagens.” (Silva et al, 2016, p.15).

É neste sentido que refiro que, neste contexto da PES, passei a compreender melhor a complexidade e a importância imputada à planificação. Esta não necessita ser estanque. O importante é adaptar a planificação aos interesses das crianças procurando desenvolver capacidades através do que é mais significativo para as mesmas. Deste modo, a planificação pode ser alterada consoante as sugestões das crianças ou situações com potencial de aprendizagens.

Assim, o centro de toda a prática educativa são as crianças, só assim as aprendizagens se tornam significativas para as mesmas, e tal como referem Silva et. al. (2016), o educador de infância deve compreender que a,

capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas

experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades. (Silva et al, 2016, p.9)

Para mim, a planificação é um instrumento que funciona como uma base para a ação. Desta forma, como base, esta pode ser mutável, e como tal, sempre que surgir um interesse, uma motivação, uma situação cativante para as crianças, irei alterar o planificado de modo a ir de encontro ao que as crianças querem experienciar e aprender.

Pudemos colocar em prática esta mutabilidade da planificação através de um interesse comum, do grupo por saber mais acerca de bichos-da-seda. Este interesse surgiu após a minha colega de PES ter levado uma caixa com bichos-da-seda, que eram de um familiar, para partilhar com o grupo de crianças. Desta forma, surgiu um projeto deveras enriquecedor para as crianças e para nós, sendo que este envolveu o grupo de uma forma que eu não previa, pois quiseram desde logo saber mais coisas sobre este animal. Após este dia, as crianças ficaram responsáveis pela alimentação dos bichos- da-seda e pela limpeza da caixa, que passaram a integrar a rotina diária.

Deste modo a planificação foi totalmente alterada de modo a podermos dar início ao projeto baseado no interesse comum destas crianças. Este alterar de foco fez com que percebesse que é importante o educador ser flexível ao longo da sua prática e não ser repressor dos interesses e motivações do grupo para quem planifica.

1.3. O PROJETO DOS BICHOS-DA-SEDA

Com o decorrer das semanas de intervenção, eu e a minha colega observamos que o grupo revelava um enorme interesse por insetos e outros animais que encontravam no exterior, estando constantemente a tentar apanhá-los para brincar com eles. Desse modo, a minha colega na sua semana de intervenção, levou uma caixa de bichos da seda que pertenciam a um familiar. O grupo ficou em êxtase e começaram a encher-nos de questões. Aproveitando o entusiasmo das crianças em torno dos bichos-da-seda, na semana seguinte, alterou-se a planificação de modo a dar início à Metodologia de trabalho por projeto.

Num momento de conversa em grande grupo, uma das crianças disse que “os bichos-da-seda comem folhas de amoreira”. Nesse momento, aproveitamos para perguntar às

crianças aquilo que elas sabiam sobre os bichos-da-seda definindo o problema. De seguida, questionámos também as crianças sobre “o que queremos saber?”

De modo a responder a estas questões, o grupo decidiu que seria necessário planificar o desenvolvimento do projeto de modo a responder a todas as questões acerca dos bichos da seda, assim definimos algumas estratégias para obter a informação necessária. Deste modo o grupo respondeu à questão de como vamos descobrir.

Agora que já estavam definidas as diferentes formas para procura de informação faltava apenas saber que atividades gostariam de realizar ao longo deste projeto. O projeto decorreu ao longo de seis semanas promovendo atividades que permitiram às crianças encontrar respostas às suas curiosidades sobre a temática explorada.

Durante esta fase do projeto, foram colocadas em prática todas as propostas educativas acordadas com o grupo, envolvendo sempre um registo escrito ou fotográfico das mesmas, para que as aprendizagens pudessem ser posteriormente lembradas pelas crianças. Para finalizar tínhamos de fazer uma apresentação e divulgação dos nossos conhecimentos e como tal, eu e a minha colega tivemos uma conversa com as crianças, na qual mencionaram o que gostaram de realizar durante o projeto.

Em conversa com o grupo foi decidido que a divulgação do projeto iria ser através de um vídeo, em formato de entrevista, realizado pelas crianças, onde estas relatavam todo o decorrer do projeto. A avaliação deste projeto foi realizada tendo em conta as respostas oferecidas pelas crianças numa conversa sobre o projeto, onde expressaram as suas aprendizagens e conhecimento.

1.4. DAS DIFICULDADES ÀS APRENDIZAGENS

Foram algumas as dificuldades sentidas ao longo desta PES. Uma destas dificuldades prendeu-se com a avaliação. Penso que o facto de a avaliação se ter tornado numa dificuldade terá sido pela minha inexperiência e falta de conhecimento sobre a avaliação e como avaliar.

Compreendo o papel fundamental que esta tem no processo de desenvolvimento das crianças uma vez que diariamente demonstram evidências do mesmo e como tal é importante registar e analisar essas mesmas evidências. Tal como é referido por (Silva et al, 2016),

(...) avaliar consiste na recolha da informação necessária para tomar decisões sobre a prática. Assim, considera-se a avaliação como uma forma de conhecimento direcionada para ação. (Silva, et. al., 2016, p. 15).

Para a concretização da avaliação das crianças, eu e a minha colega utilizávamos como instrumentos uma grelha de observação, onde observávamos as competências desenvolvidas pelas crianças durante as propostas educativas. Ao longo da PES tentámos melhorar a forma de avaliar, mas penso que foi algo que ficou muito aquém do que seria o esperado, uma vez que nos limitámos a preencher as grelhas deixando a análise desses dados por fazer ou muitas vezes incompletas.

Outra dificuldade foi o controlo do grupo, uma vez que este perdia o interesse facilmente, não conseguindo focar a sua atenção por muito tempo. Deste modo procurámos algumas alternativas para tentar captar a atenção. Percebemos que o êxtase da brincadeira na hora do acolhimento era ainda sentido ao iniciar as atividades e como tal pensámos que poderíamos ter alguns momentos de relaxamento antes das atividades. Assim, começámos a colocar música relaxante e a sugerir que o grupo ouvisse a música, o que levava muitas das crianças a pedir para fechar os olhos e deitar no chão, acabando por relaxar e acalmar tornando as nossas atividades mais produtivas.

Esta estratégias passou a ser usada com frequência a muitas vezes pedida pelo próprio grupo. Para mim foi claro que o educador deve estar preparado para possíveis eventualidades tendo a capacidade de diversificar e inovar pensando em ideias e experimentando-as com o grupo, deste modo penso que é deveras importante a planificação para estes momentos de grupo colocando diferentes alternativas e tal como referem DeVries & Zan, (1998)

O planeamento para a hora da roda é importante a fim de que não ocorram contratempos. Temos percebido que os professores mais bem-sucedidos com a roda frequentemente têm uma agenda escrita que inclui uma ou duas alternativas no caso de as crianças não responderem ao que foi apresentado (DeVries & Zan, 1998, p. 117).

Ao longo desta PES realizei diversas aprendizagens significativas que penso terem ajudado no meu crescimento como profissional de educação. Não sinto que tenha ultrapassado na totalidade estas dificuldades, mas sei que foi uma experiência que me

ajudou a refletir sobre o assunto e como tal a procurar estratégias diversificadas para poder ao longo do meu percurso superá-las.

Esta PES foi repleta de aprendizagens sendo que grande parte foram possíveis pelo apoio da educadora e da assistente operacional da sala que nos apoiaram em todas as nossas estratégias, formas de intervir, planificações e interações.

1.5. SÍNTESE REFLEXIVA

Ao concluir esta PES tive a oportunidade de compreender melhor o papel do educador e da educação de infância, pois,

O papel do educador incide não apenas nos conteúdos, mas também na dinâmica relacional. Deve estar atento às necessidades dos vários grupos e indivíduos. Como atitude determinante do educador é indispensável estar disponível e atento. Crianças e educadores são construtores de saberes e novos saberes (Katz, Ruivo, Silva & Vasconcelos, 1998, p.145).

Assim permito-me dizer que esta foi crucial para o meu incremento enquanto futura Educadora de Infância. Foi aqui que desenvolvi um olhar diferente e mais completo acerca do papel do educador no desenvolvimento das crianças. Aqui percebi a verdadeira importância de um trabalho colaborativo entre os vários elementos da comunidade educativa assim como a importância de refletir acerca das dificuldades que sentimos de modo a superá-las.

Também nesta PES, tive o prazer de ter um contacto direto, através da sua implementação, com a Metodologia de Trabalho por Projeto. Não era uma novidade uma vez que já tinha sido um tema abordado ao longo das aulas teóricas, mas o facto de poder experienciar a metodologia de forma prática acaba por se tornar mais significativa e de certa forma apaixonarmo-nos por esta metodologia. Por esta partir do interesse do grupo de crianças acaba por tornar todo o processo mais motivante e interessante para elas e para nós.

Deste modo, a planificação sendo fundamental no dia-a-dia das crianças torna-se mais significativa uma vez que deixamos de planificar para elas e passamos a planificar com elas, tornando as crianças num agente ativo da sua própria aprendizagem.

Assim, enquanto educadora devo ser mediadora de um currículo em ação promovendo o desenvolvimento das crianças nas diversas áreas de conteúdo, promovendo a

oportunidade de serem agentes ativos na construção do seu conhecimento. Assim como referem Silva et al, (2016), o papel ativo da criança decorre dos direitos de cidadania, sendo que,

Garantir à criança o exercício destes direitos tem como consequência considerá-la o principal agente da sua aprendizagem, dando-lhe oportunidade de ser escutada e de participar nas decisões relativas ao processo educativo, demonstrando confiança na sua capacidade para orientar a sua aprendizagem e contribuir para a aprendizagem dos outros. (Silva et. al., 2016, p.9).

PARTE III - VIVÊNCIAS EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA II

Nesta parte do relatório são apresentadas as evidências ocorridas na Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Jardim de Infância II. Primeiramente encontra-se a reflexão referente a esta prática, de seguida apresento o Projeto O Corpo Humano, baseado na Metodologia de Trabalho por Projeto e, para terminar apresento o Ensaio Investigativo.

CAPÍTULO I – DIMENSÃO REFLEXIVA

Nesta parte do relatório apresenta-se uma reflexão sobre as experiências vivenciadas durante a PES realizada em o contexto de Jardim de Infância II, numa instituição da rede pública. Neste contexto tive a oportunidade de trabalhar com um grupo homogêneo de crianças relativamente à faixa etária, situando-se esta nos cinco anos, tal como tinha acontecido na PES em contexto de Jardim de Infância I.

1. REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM JARDIM DE INFÂNCIA II

Nesta reflexão, após apresentar o contexto educativo da PES, irei falar um pouco acerca do contexto educativo passando, de seguida, a refletir acerca da observação e das diferenças entre os contextos de jardim de infância I e II primeiro contato, o que observei, a diferença entre contextos, as atividades orientadas mais significativas e as aprendizagens realizadas ao longo desta PES. Para finalizar apresento uma síntese reflexiva do meu percurso neste contexto.

1.1. O CONTEXTO EDUCATIVO

A Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância II decorreu numa instituição de ensino público, situada numa freguesia no centro do país. Este Jardim de Infância inseria-se num agrupamento de escolas, também situado na mesma freguesia.

O Jardim de Infância era constituído por duas salas de atividades, duas casas de banho, um espaço polivalente, uma cozinha de pequenas dimensões, utilizada para atividades com as crianças, um refeitório, um gabinete, utilizado pelo pessoal docente e um espaço exterior de grande dimensão, dividido em duas áreas: uma das áreas era constituído por quatro baloiços, um escorrega, dois vaivéns, equipamento de escalada, sendo o piso antiderrapante; a outra, com relva, arbustos e árvores.

A sala de atividades estava equipada com três bancos, sendo estes utilizados para reunir o grande grupo, vários móveis e quatro mesas e várias cadeiras adequadas à faixa etária das crianças. A sala estava iluminada ao longo do dia pela luz natural, uma vez que estava provida de várias janelas, e estava organizada de forma a criar diversas áreas de atividades devidamente identificadas, sendo as seguintes: O Espaço de Reunião do Grupo, a Biblioteca, a Casinha, Expressão plástica, Garagem, Expressão dramática e dos Jogos.

O grupo de crianças era constituído por doze crianças, nomeadamente cinco raparigas e sete rapazes, na faixa etária dos cinco anos. Quanto ao desenvolvimento cognitivo, as crianças encontravam-se quase todas no mesmo nível de desenvolvimento, com a exceção de duas. Uma destas crianças apresentava dificuldades de concentração e linguagem tendo sido pedido o adiamento escolar, sendo a única criança com 6 anos de idade no grupo. A outra criança, ao nível do desenvolvimento cognitivo estava muito acima da média e como tal aguardava avaliação da Associação de Sobredotados do Porto.

Este era um grupo de crianças curiosas e gostavam de questionar acerca de diversas coisas, fossem significados de novas palavras ou o funcionamento de alguma coisa, de certo modo, questionavam sobre tudo o que os rodeava que eles sentiam não compreender na sua totalidade. Já dominavam os conceitos espaciais de mais alto, mais baixo, maior, mais pequeno e alguns já conseguiam organizá-los em séries: do primeiro ao último, do mais pequeno ao maior. Indo ao encontro dos estágios de desenvolvimento de Piaget, as

crianças, encontravam-se no estágio pré-operacional, sendo que já eram capazes de utilizar símbolos, ou seja, “as crianças podem pensar sobre algo sem precisar de vê-lo à sua frente” (Olds, Papalia, & Feldman, 2000, p. 194). A estrutura de tempo ainda não estava apreendida sendo que não existia uma consciência clara do seguimento dos dias, ou dos meses. Deste modo, estavam a iniciar a leitura e compreensão do calendário semanal, mensal e anual.

No que concerne à linguagem e comunicação oral, este era um domínio em que o grupo apresentava algumas dificuldades. Possuíam uma linguagem perceptível, mas ainda imatura para a idade, pois detinham um vocabulário pouco extenso. Esta questão era verificável quando existiam conversas de grande grupo e as crianças passavam o tempo a questionar acerca do significado de palavras que proferíamos.

Este grupo ao nível do desenvolvimento socio afetivo, estava bem desenvolvido, tinham noção das regras e procuravam respeitá-las e cumpri-las. Estes já tinham noção do eu e do outro numa perspectiva crítica, sabiam criticar o outro assim como autocriticar-se pois já tinham consciência do certo e do errado, do justo e do injusto e da verdade e da mentira. Por norma as suas brincadeiras eram em grupo sendo que se juntavam por géneros. No exterior as crianças brincavam em grande grupo, sendo que, gostavam de se impor umas sobre as outras, não trocando grandes demonstrações de carinho e de afeto entre elas.

Relativamente ao desenvolvimento motor o grupo de uma forma geral tinha algumas dificuldades sendo que a maioria já saltava e andava em bicos dos pés, havendo a exceção de três crianças que tinham dificuldades em correr mantendo o equilíbrio e como tal não conseguiam andar em bicos de pés. A maioria das crianças, era insegura relativamente às suas competências motoras.

Quanto à motricidade fina, o grupo todo já conseguia segurar o lápis entre o polegar e o indicador, já pintavam dentro do contorno, desenhavam a figura humana com cabeça, membros e outros detalhes, dando-lhe já alguma expressão facial com os olhos e a boca. As crianças, vestiam os bibes sozinhas e conseguiam calçar-se e descalçar-se sozinhas, embora pedissem auxílio para apertar os atacadores.

1.2. A OBSERVAÇÃO E A DIFERENÇA ENTRE OS CONTEXTOS DE JARDIM DE INFÂNCIA I E II

Esta PES em instituição pública era algo que ansiava, isto porque nunca tinha tido contacto com este contexto e tinha bastante curiosidade e interesse em conhecer o seu funcionamento.

O primeiro dia, independentemente do contexto em que se realiza a PES, é sempre um dia de nervosismo e ansiedade, isto porque o desconhecido faz-nos pensar em todas as possíveis cenários de receção sejam positivos ou negativos. Até aqui tínhamos sido sempre bem recebidas e integradas em toda a comunidade educativa, e este novo contexto não foi a exceção.

Este era um ambiente novo e diferente dos anteriores que me fascinou desde o primeiro dia. Começamos por conhecer a educadora e a assistente operacional, que nos trataram como novos elementos da sua equipa, procurando deixar-nos o mais a vontade possível. De seguida a educadora apresentou-nos o espaço e o grupo de crianças.

O grupo era constituído por 12 crianças com a mesma faixa etária da PES anterior, ou seja, cinco e seis anos de idade. Ao longo das nossas práticas, esta era a primeira vez que tínhamos um grupo tão reduzido de crianças o que achei fantástico pois poderíamos criar relações mais estreitas com o grupo uma vez que poderíamos dedicar mais tempo e atenção a cada criança. Um grupo mais reduzido ajuda-nos também a individualizar as nossas intervenções tendo em conta a criança como indivíduo.

Passo então a evidenciar algumas das diferenças deste contexto, relativamente ao contexto de jardim de infância privado, que observei ao longo das semanas.

Um dos primeiros aspetos que me chamou a atenção foi a organização da sala, pois de acordo com Silva (1997), “A organização e a utilização do espaço são expressão das intenções educativas e da dinâmica de grupo, sendo indispensável que o educador se interrogue sobre a função e a finalidade educativa dos materiais”. (Silva, 1997, p. 37)

Pude assim observar que a sala estava organizada por diferentes áreas, no entanto de forma diferente da sala do jardim de infância da rede privada, uma vez que esta tinha um espaço muito amplo com imenso espaço livre, possibilitando a movimentação das crianças dentro da mesma. Na minha opinião, a disposição da sala de atividades permite que as crianças aprendam num ambiente estimulante, organizado. De acordo com Hohmann e outros, (1990), citado por Forneiro, (2005),

A sala está dividida em áreas de trabalho bem definidas e os materiais de cada área estão organizados de forma lógica e claramente rotulados, o que permite às crianças atuarem independentemente e com maior controle possível sobre o ambiente da sala (Forneiro, 2005, p.257).

Outra das diferenças, e talvez a que reparei logo no primeiro dia, foi o horário da educadora e por conseguinte o nosso. A manhã tinha início pelas nove horas e trinta minutos onde o grupo se reunia todo junto para dar início às atividades orientadas que duravam até cerca das dez e meia sendo que das dez e meia às onze horas o grupo comia o reforço da manhã e brincava no interior ou exterior dependendo da meteorologia, sendo que na maioria das vezes o espaço exterior era o escolhido. Por volta das onze horas retomávamos as atividades orientadas, sendo que perto das 12h30, as crianças faziam a higiene e iam almoçar, indo posteriormente para o exterior/interior até às 14h, hora a que regressavam à sala até as quinze horas e trinta minutos, hora em que iam lanchar terminando assim o tempo letivo.

No contexto privado, esta pausa a meio da manhã, por norma, não se verificava, assim como a frequente utilização do espaço exterior.

Algo que me fascinou foi a frequente utilização do espaço exterior pois penso que este oferece às crianças oportunidades e desafios que dentro da sala de atividades não seriam possíveis. Na perspetiva de Thomas e Harding (2011),

brincar nos espaços exteriores revela-se como um meio de aprendizagem por excelência, considerando-se que as experiências sensoriais decorridas nestes espaços mobilizam a criança como um todo, estimulando-a a ser uma construtora ativa do seu próprio conhecimento. (Thomas e Harding, 2011, p. 12).

Neste contexto, público, as manhãs tinham início com uma canção de “bom dia”, seguindo-se a marcação das presenças, a escolha dos chefes do dia, por fim a leitura e exploração de uma história. Esta leitura e exploração de uma história leva-me a pensar que a educadora se encontrava consciente que, segundo Paço (2009),

a literatura contada pelo adulto e recontada pela criança serve de mecanismo para fortalecer laços e permitir que o leitor manifeste seus desejos, seus medos e suas aspirações (...) A leitura compartilhada é muito importante no dia-a-dia. As conversas ficam mais ricas, o vocabulário melhora, bem como o nível de educação (Paço 2009, pp. 27 - 28).

Pela minha observação e análise, esta rotina é um ponto de segurança para a criança sendo utilizado como impulsionador para as restantes atividades. Penso que é na rotina que as crianças tomam consciência de que o jardim de infância é um espaço distinto da sua casa e, como tal, o seu comportamento deve ser adequado ao espaço. De acordo com Oliveira-Formosinho (2007), a rotina diária é como fonte de segurança, estabilidade e independência para as crianças, permitindo-lhes serem o centro da experiência educativa. Um dos aspetos mais interessante foi o facto de a música estar, ao longo do dia, bastante presente dando a entender que a educadora dava muita importância a esta, pois, como afirma Milhano (2008)

A música é o elemento diferenciador que favorece o processo de aprendizagem através da estimulação integrada dos sentidos, da atenção, das capacidades cognitivas, emocionais e motoras, que constituem os alicerces de todo o processo de aprendizagem. (Milhano. 2008, p. 12).

Esta foi uma PES importante para mim, e, embora todas tenham sido muito significativas, esta destaca-se como a mais importante, pois foi aqui que senti que de facto cresci como futura educadora. Foi nesta PES que senti que o meu trabalho estava a começar a fazer sentido numa perspetiva em que agora procurava fundamentar as minhas escolhas assim como ouvir o que as crianças tinham para partilhar comigo. Penso que a melhor forma de ajudar as crianças no seu desenvolvimento é compreender onde errei e pensar que estas crianças olham para nós educadores como modelos de ação, interação e comportamento, como tal, é importante ser firme nas minhas intervenções assim como criar um ambiente e vínculo afetivo seguro. Enquanto educadores devemos cativar e auxiliar as crianças no seu desenvolvimento não esquecendo que faz parte do nosso papel promover regras de forma a criar um ambiente seguro e estável.

Deste modo, a observação foi essencial para perceber que como educadora devo ser uma mediadora ativa, dando

espaço às crianças para exporem as suas ideias, fomentando hábitos cívicos, procurando aplicar metodologias diversificadas consoante as necessidades das crianças, de modo a ajudá-las a desenvolver todas as suas capacidades, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. (Silva, 1997, p. 15).

Em suma, as observações efetuadas permitiram-me perceber que, uma proposta educativa deve proporcionar às crianças aprendizagens significativas, através de um acompanhamento individualizado, contínuo e rigoroso de cada criança, tornando possível

o processo de observação/avaliação, de modo a que seja reflexo de uma prática educativa centrada na individualidade da criança.

1.3. ATIVIDADES ORIENTADAS MAIS SIGNIFICATIVAS

Foram várias as propostas educativas que considero terem sido significativas, sendo que passarei a refletir apenas sobre duas, dando estas, a comemoração do Dia Mundial da Alimentação e o percurso da digestão.

Ambas tiveram início com a leitura de uma história, sendo esta, utilizada como desencadeadora para a proposta que se seguia. Assim como afirmam Ramos & Silva (2014),

(...) em prol de outras finalidades mesmo se educativamente legítimas, o livro e a leitura são completamente instrumentalizados, não sendo o centro da atividade, mas apenas um pretexto para outro objetivo. (Ramos & Silva, 2014, p.152).

A proposta da roda dos alimentos consistia na exploração, por parte das crianças, dos alimentos pertencentes à mesma, sendo que estes tinham sido fornecidos pelos pais das crianças. Assim incentivámos essa exploração através de questões como, “como se chama este alimento?”; “podemos comer crus ou cozinhados?”; “podemos comer em grandes quantidades ou em poucas?”. Foi durante esta exploração que surgiu a roda dos alimentos, onde lhes foi explicado que na roda só constavam os alimentos saudáveis e que em cada setor estavam alimentos diferentes. Foi explicado, através da observação de uma imagem da roda dos alimentos, que estes setores tinham tamanhos diferentes porque, a quantidade que podíamos comer de cada alimento também era diferente, de modo a que, efetivamente se tornasse em uma alimentação saudável. Após as explicações iniciais, as crianças, escolhiam um alimento e colocavam-no no setor correspondente, com o auxílio da imagem da roda, podendo verificar em que setor, cada alimento seria colocado.



Fotografia 1- Roda dos alimentos contruída pelas crianças

O intuito desta proposta foi fomentar a importância de uma alimentação rica e diversificada.

Como referido inicialmente, esta não foi a única atividade orientada que achei que seria digna de uma reflexão, sendo que de acordo com Zabalza (1998),

as atividades orientadas constituem experiências-chave que são, antes de mais nada, propostas de atividades educativas feitas às crianças e realizadas por elas de maneira autónoma (Zabalza, 1998, p.149).

Assim passo descrever a proposta do percurso da digestão.

Esta consistia numa atividade motora, sendo que foi realizada no espaço exterior, com o recurso a materiais como, arcos, pinos, piscina de bolas e um banco. O objetivo era através deste percurso representar o processo da digestão, sendo que esta começa na boca, passando pelo esófago, estômago e intestinos. Deste modo, passo a explicar o percurso e a associação feita entre os materiais e o processo de digestão.

Este percurso teve início na boca (representada por um arco com dentes feitos em cartolina), aqui as crianças faziam três movimentos de agachamento, que representavam a mastigação. De seguida passavam pelo esófago (linha desenhada no chão com giz), rastejando até ao estômago (arco). Aqui, tinham de saltar cinco vezes dentro do arco, representando os alimentos no estômago que se misturam com o suco gástrico. O penúltimo obstáculo era o intestino (pinos), onde eles tinham de contornar os pinos, e para terminar passavam por cima de um banco para chegar à sanita (Piscina de bolas).



Fotografia 2 - Crianças no percurso da digestão (a boca)



Fotografia 3 - Criança no esófago do percurso da digestão



Fotografia 4 - Criança no estômago do percurso da digestão



Fotografia 5 - Criança no intestino do percurso da digestão



Fotografia 6 - Criança no intestino grosso do percurso da digestão

O objetivo desta proposta foi fomentar a compreensão do processo da digestão, assim como desenvolver as capacidades motoras das crianças.

Ambas as propostas tiveram como indutor a exploração de uma história, sendo que, através da sua contagem e do questionamento acerca da mesma, fomentámos o desenvolvimento da linguagem.

O conhecimento do mundo foi igualmente trabalhado nestas propostas através da exploração da roda dos alimentos e do processo de digestão. Para além disso desenvolveram ainda competências matemáticas quando estabeleciam correspondências entre as duas rodas bem como a cooperação e a interajuda quando apoiavam e ajudavam os seus pares na determinação do setor onde colocar cada alimento, e ao longo de todo o percurso da digestão.

Assim, considero que estas propostas, são um bom exemplo do que deve ser o trabalho integrador no Jardim de Infância, onde as diferentes áreas de conteúdo/domínios se interligam de uma forma coerente e com significado para as crianças.

1.4. APRENDIZAGENS REALIZADAS AO LONGO DA PES

No decorrer desta PES em contexto de Jardim de Infância público, foram várias as aprendizagens, sendo que, ao refletir regularmente acerca da prática e toda a ação educativa foi mais fácil compreender o que poderia melhorar.

Uma das aprendizagens que considerei significativa para mim nesta PES foi a avaliação das crianças. Em educação de infância a avaliação não é só vista como um registo, mas sim um processo de observação e documentação, onde são privilegiadas as “relações e interações que se estabelecem com os pares, adultos e pais” (Parente, 2012).

Assim, ao longo desta PES foi-me proposto, que refletisse, de forma mais aprofundada e sustentada, sobre a importância da avaliação. E como futura educadora acho relevante este assunto, uma vez que “considera-se a avaliação como uma forma de conhecimento direcionada para a ação”. (Silva et. al., 2016, p. 15).

Com o intuito de conseguir realizar a avaliação, nesta prática realizei um portefólio de avaliação com uma criança, de modo a tentar compreender a sua evolução. Segundo Parente (2012), o portefólio é,

uma coleção intencional de trabalhos e outras evidências das crianças que mostram os seus esforços, progressos e que providenciam uma documentação rica das diversas experiências das crianças ao longo do tempo. (Parente, 2012, p. 307).

Ao longo da elaboração do portefólio, senti duas dificuldades. Uma delas, dizia respeito à escolha dos momentos para registar e a outra, prendeu-se com organização deste trabalho, porque nunca tinha construído um portefólio, deste modo, foi necessário elaborar uma pesquisa para compreender que o portefólio é utilizado como um instrumento de aprendizagem, avaliação e, por conseguinte, de planificação. Sá-Chaves (2000), refere que o portefólio é,

utilizado como uma forma de aprofundar os conhecimentos sobre a relação entre o ensino e a aprendizagem de modo a assegurar uma melhor compreensão desse empreendimento e dessa forma, conseguir índices de qualidade mais elevados.” (Sá-Chaves, 2000, p.9)

A utilização do portefólio na educação pré-escolar permite às crianças e ao educador refletir sobre todo o trabalho realizado, a evolução, assim como as dificuldades sentidas. Como refere Welter, (1998),

Realizar o portefólio pressupõe uma maior atenção e valorização das experiências de aprendizagem realizadas pelas crianças e dos significados que elas atribuem a essas experiências e pressupõe, também, abertura à possibilidade de estas participarem ativamente no processo de avaliação (Welter, 1998, citado por Parente, 2012).

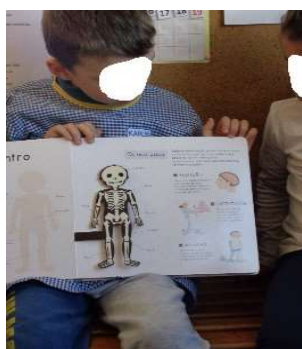
Outra aprendizagem importante tem a ver com o facto de a partir das observações rapidamente ter percebido que necessitaria de criar estratégias de modo a cativar o grupo para as atividades propostas. Assim, e sabendo que esta prática tem como objetivo o nosso desenvolvimento como futuras profissionais de educação, esta era a altura em que podíamos experimentar o máximo de estratégias possíveis para refletir posteriormente. Uma vez que o grupo estava habituado a ouvir histórias, isso levou-me a ter de criar

estratégias para a leitura das mesmas de modo a serem cativantes. Deste modo, procurei criar diferentes formas de contar uma história, fosse com recurso a audiovisuais, a máscaras, a fantoches ou a caixas mistério onde colocávamos diferentes personagens da história, ou apenas uma, e seria essa personagem a contar a história.

Esta dinâmica mostrou-se muito útil e teve resultados muito positivos, uma vez que as crianças se sentiam sempre motivadas, curiosas e interessadas.

Passo a apresentar algumas das estratégias que utilizei para a hora do conto, pois, como referi, por norma era uma história que iria desencadear as restantes atividades orientadas.

Uma das estratégias utilizadas foi o contar a história através da observação de imagens do livro, sem ler o texto do mesmo, sendo as crianças a fazer o reconto da história, dramatizar a história, entre outras.



Fotografia 7 - Crianças a ler a história através das imagens



Fotografia 8 - Vera disfarçada de avozinha



Fotografia 9 - Inês disfarçada de Pai Natal

Outra das estratégias foi a utilização de um fantoche, o Dino, sendo este, a personagem principal que estava a contar a sua própria história. O Dino, apareceu como por magia de dentro de uma caixa surpresa. Esta estratégia foi muito interessante pela reação das crianças à mesma, demonstrando uma enorme curiosidade e interesse ficando atentas ao longo de toda a duração da história.



Fotografia 10 - Fantoche "Dino"



Fotografia 11 - Caixa surpresa

A utilização de diferentes estratégias na hora do conto, foi sem dúvida uma aprendizagem muito significativa para mim, isto porque não falando apenas do facto de ser motivante para a criança, permitiu-me aprender diferentes formas de contar histórias não me focando apenas no formato do livro mas aprendendo a trabalhar a história como o que ela é, uma fantasia pronta a ser experienciada e vivida por quem a ouve e por quem a conta. Deste modo tive a oportunidade de dar largas à minha imaginação e proporcionar às crianças momentos lúdicos e divertidos.

Estas estratégias apenas são uteis se conseguirmos verificar que as crianças estão a compreender o conteúdo da história, deste modo, era essencial no final de cada história a sua exploração de modo a permitir o reconto da mesma de acordo com a interpretação que dela as crianças tinham feito, confirmando as palavras de Paço (2009), quando afirma que:

a literatura contada pelo adulto e recontada pela criança serve de mecanismo para fortalecer laços e permitir que o leitor manifeste seus desejos, seus medos e suas aspirações (...) A leitura compartilhada é muito importante no dia-a-dia. As conversas ficam mais ricas, o vocabulário melhora, bem como o nível de educação (Paço 2009, pp. 27).

Como referi, o contar de história servia como atividade desencadeadora de um conjunto de atividades que se realizavam ao longo do dia. Assim, uma das histórias contada foi a história "Os três ursos". Esta história foi contada através do recurso à dramatização, sendo que a Inês interpretou a Caracolinhos, uma das personagens da história, e contou a história na primeira pessoa. Após o momento do conto, as crianças foram até ao recreio, aproveitando este momento da rotina para que a personagem se fosse embora. Posteriormente, e já de regresso à sala de atividades, reunimos o grupo de crianças na área de reunião de grupo, e colocámos algumas questões acerca da história ouvida anteriormente: "Qual era o nome da história que ouviram?", ao qual uma criança

respondeu: “Os três ursos!”. A Inês questiona “Os três ursos eram iguais?”, uma criança respondeu: “Não! Era um urso grande, um urso pequeno e um urso médio!”. Este momento levou-nos a mostrar às crianças uma caixa com ursos de plástico (de várias cores e tamanhos), e pedimos a uma criança que mostrasse como eram os três ursos, utilizando aqueles ursos de plástico. A criança pegou nos ursos e organizou um conjunto com três ursos de tamanhos diferentes. De seguida, questionei o grupo em relação ao tamanho dos objetos de cada urso, e estes referiram que os objetos eram de diferentes tamanhos de acordo com os ursos.

Ao terminar o questionamento, foi sugerido ao grupo que fizessem uma representação gráfica dos três ursos, com as suas cadeiras e as suas taças de papa. A ideia era que posteriormente estes recortassem os seus desenhos e colassem em linha horizontal, o urso grande com os seus objetos de tamanho grande, por baixo a ursa média com os seus objetos de tamanho médio, e por fim, o urso pequeno, com os seus objetos de tamanho pequeno.

Ainda relacionada com a história, surgiu outra atividade sendo esta a realização de um percurso que representaria o caminho que a Caracolinhos percorreu da sua casa até chegar à casa dos ursos. Este percurso estava dividido em quatro estações, sendo elas, uma ponte (representada por uma trave), uma gruta (representada por 3 cadeiras), poças de água (representadas por arcos) e por fim, uma estrada cheia de curvas (representada por cordas).



Fotografia 12 - Criança a construir um conjunto de urso



Fotografia 13 - Crianças a atravessar a ponte.



Fotografia 14 - Representação gráfica dos três ursos com os respetivos objetos



Fotografia 15 - Crianças na gruta.



Fotografia 16 - Crianças a saltar as poças.



Fotografia 17 -- NF a atravessar uma estrada com curvas.

A utilização desta estratégia de partir de uma história para propor outras atividades educativas, permitiu o aparecimento de uma sequência didática que abrangia as diferentes áreas e domínios. Deste modo surge uma nova e fundamental aprendizagem.

Mais uma vez, esta sequência estava a proporcionar às crianças experiências educativas integradoras englobando as diferentes áreas de conteúdo.

A partir desta proposta, e até ao final da PES passámos a fazer sempre desta forma, partindo de uma história, tentávamos proporcionar uma sequência de experiências educativas transversais a todas as áreas de conteúdo. Só tomando consciência da importância do desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis do processo educativo é que podemos proporcionar às crianças uma construção articulada do saber nas diferentes áreas. Tal como é referido por Silva et. al., (2016),

o educador, define as suas intenções pedagógicas, promovendo propostas abrangentes atrativas e significativas, que, podendo incluir numa área ou domínio, tenham em conta não só a articulação entre elas, mas também que todos são contemplados de modo equilibrado. (Silva et. al., 2016, p.17).

1.5. EM JEITO DE SÍNTESE

Nesta PES tive a oportunidade de desenvolver competências fundamentais para mim como futura educadora e também a nível pessoal.

Este foi um contexto exigente, no sentido em que foi necessária uma desinibição da minha parte que se tornou num dos pontos mais importantes desta prática pois permitiu que me colocasse no olhar da criança e percebesse que as nossas intervenções e a forma como as conduzimos são essenciais para que as crianças aceitem e compreendam que o nosso trabalho é sempre em prol delas.

Hoje sinto que cresci muito a nível pessoal e profissional, que me tornei uma pessoa reflexiva utilizando esta reflexão para melhorar e adequar a minha prática. Sei que tenho ainda muito para evoluir, pois como educadora estou em aprendizagem constante. Uma educadora vai crescendo ao longo do seu percurso, sendo que esta experiência me fez compreender que consigo planificar com as crianças e planificar de forma integradora e globalizante.

Em suma, todas as propostas educativas e situações que surgiram de forma espontânea, levaram a momentos de desenvolvimento e aprendizagens significativas, quer para as crianças, quer para os adultos envolvidos.

Esta PES dotou-me de uma grande bagagem de exemplos, estratégias e ideias, que devo ter em atenção para estabelecer uma ligação positiva com as crianças, mostrar-lhes confiança, promovendo aprendizagens significativas e estimulando o seu pensamento e curiosidade pelo mundo que as rodeia.

CAPÍTULO II – METODOLOGIA DE TRABALHO POR PROJETO

1. METODOLOGIA DE TRABALHO POR PROJETO: “O CORPO HUMANO”

Neste capítulo do relatório é apresentado o projeto realizado com as crianças da sala de cinco/seis anos da instituição onde decorreu a PES em Jardim de Infância II. Inicialmente é apresentada uma introdução, seguida da revisão da literatura sobre a metodologia de trabalho por projeto, seguindo-se algumas considerações sobre o corpo humano. Posteriormente, são apresentadas as diferentes fases do projeto realizado com as crianças e, por fim, uma conclusão sobre todo o processo vivenciado.

1.1. INTRODUÇÃO

Foi proposta a realização de um projeto baseado na metodologia de trabalho por projeto em contexto de Jardim de Infância. Assim sendo, foi realizado o projeto intitulado “O Corpo Humano” com o grupo de crianças.

1.1.1. METODOLOGIA DE TRABALHO POR PROJETO

Segundo (Kartz & Chard, 1997), o projeto é uma forma de ensino e aprendizagem, onde as crianças participam ativamente de modo a construir os seus próprios estudos através

daquilo que as crianças já sabem, ou seja, do meio ambiente de cada criança. Assim, podemos considerar que o trabalho de projeto é: uma metodologia assumida em grupo que pressupõem uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados. (Leite & Malpique, 1989, p.140).

Ao utilizar a metodologia de trabalho por projeto a criança é vista como um ser ativo capaz de conhecer o mundo à sua volta. Trata-se assim

(...) de uma criança-cidadã, membro de uma sociedade democrática, que aprende a gostar de aprender desde que nasce até ao fim da sua existência. O grande desafio para os profissionais de educação será, então, o de tornarem as suas práticas pedagógicas estimulantes sob o ponto de vista intelectual para servir uma criança-cidadã que quer aprender ao longo da vida (Vasconcelos, 2011, p.18).

Segundo Vasconcelos (2011) ao realizar projetos com as crianças, proporcionamos experiências enriquecedoras. O desenvolvimento de um trabalho de projeto proporciona uma articulação multidisciplinar, sendo um aspeto que vai ao encontro dos princípios que estão escritos nas orientações curriculares da educação pré-escolar:

Articular a abordagem das diferentes áreas de conteúdo e domínios escritos em cada uma, de modo a que se integrem num processo flexível de aprendizagem que corresponde às suas intenções e objectivos educativos e que tenham sentido para a criança. (Ministério da Educação, 1997, p.50)

A Metodologia de Trabalho por Projeto é composta por quatro fases distintas. Estas “entrecruzam-se, re-elaboram-se de forma sistémica, numa espécie de espiral geradora de conhecimento, dinamismo e descoberta” (Vasconcelos et al., 2012, p. 17). Ou seja, o objetivo são as aprendizagens significativas realizadas pelas crianças, sendo que, as diferentes fases podem decorrer ao mesmo tempo

Primeira fase – Definição do problema - na primeira fase do projeto, segundo Vasconcelos et al. (2012), ocorre a formulação do “problema ou as questões a investigar, definem-se as dificuldades a resolver, o assunto a estudar” (Vasconcelos et al., 2012, p. 14).

Nesta fase do projeto existe “uma base comum entre os participantes, partilhando informações, ideias e experiências que as crianças já têm acerca do tópico” (Katz & Chard, 1997, p. 172). Ou seja, é a fase onde as crianças mostram interesse em abordar determinado assunto, e acabam, por partilhar o que sabem.

Segunda fase – Planificação e Desenvolvimento do Trabalho - Esta fase de acordo com Vasconcelos et al., (2012), é onde se faz uma previsão dos possíveis desenvolvimentos do projeto em função de metas específicas, onde é clarificado, o quê, como se faz e por onde se começa. (Vasconcelos et al., 2012, p. 15).

Na terceira fase – Execução - As crianças, nesta fase, “partem para o processo de pesquisa através de experiências directas, preparando aquilo que desejam saber; organizam, seleccionam e registam a informação: desenham, tiram fotografias, criam textos, fazem construções. Elaboram gráficos e sínteses da informação recolhida” (Vasconcelos et al., 2012, p. 16).

Desta forma as crianças “aprofundam a informação obtida, discutindo, representando e contrastando com as ideias iniciais” (Vasconcelos et al., 2012, p. 16).

Quarta fase - Divulgação/Avaliação - Esta fase distingue-se por ser a partilha com os outros das suas aprendizagens. Deste modo, esta é uma fase de socialização do conhecimento, tornando-o útil aos outros.

Neste processo não se pode esquecer a avaliação das crianças, onde se deve ter em consideração,

o trabalho, a intervenção dos vários elementos do grupo, o grau de entre-ajuda, a qualidade da pesquisa e das tarefas realizadas, a informação recolhida, as competências adquiridas. (Vasconcelos et al., 2012, p. 17).

Quanto mais amplas são as possibilidades que oferecemos às crianças, tanto mais intensas serão as suas motivações e mais ricas serão as suas experiências... Todas as pessoas acabarão por descobrir a força e capacidades surpreendentes e extraordinárias das crianças relacionadas com a sua inesgotável capacidade de expressão (Edwards et al., 1999, citado por Vasconcelos, 2011, p.18).

1.1.2. O CORPO HUMANO

O corpo humano é formado por um conjunto de diferentes sistemas, que trabalham de maneira coordenada, por forma a garantir o funcionamento do organismo como um todo. Estes sistemas atuam de modo a garantir o funcionamento do organismo. De seguida apresento alguns dos principais sistemas do corpo humano e a função desempenhada por eles no organismo:

Digestivo: é formado pela boca, faringe, esôfago, estômago, intestino delgado e intestino grosso. Esse sistema é responsável por garantir o maior aproveitamento dos alimentos, absorvendo os nutrientes e eliminando as partes indesejáveis

Urinário: É formado pelos rins, ureteres, bexiga e uretra. Esse sistema está relacionado com a produção e eliminação da urina

Reprodutor: está relacionado com a produção de hormônios sexuais feminino e masculino e com a produção de gametas. O sistema reprodutor feminino apresenta muitas diferenças quando comparado ao sistema reprodutor masculino. Nos homens, por exemplo, os gametas são produzidos em órgãos denominados testículos. Em mulheres, são produzidos nos ovários.

Respiratório: é formado pelo nariz, faringe, laringe, traqueia, brônquios, bronquíolos e alvéolos. É responsável por garantir a captação de oxigênio e a liberação do dióxido de carbono.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROJETO “O CORPO HUMANO”

SITUAÇÃO DESENCADEADORA DO PROJETO

No decorrer de um dia de PES uma das crianças demonstrou interesse num esqueleto que estava na sala de atividades questionando o que eram alguns órgãos apresentados no mesmo. Ao começar o questionamento uma boa parte do grupo juntou-se a esta criança para tentarem descobrir que órgãos estavam representados no esqueleto e qual a sua funcionalidade. Neste momento eu e a minha colega pensámos que se era um interesse partilhado pela maioria talvez pudéssemos partir para a elaboração de um projeto. Esta ideia foi partilhada com o grupo que demonstrou um grande interesse na mesma.

Deste modo, decidimos alterar as planificações da semana seguinte de modo a dar início ao projeto do corpo humano, onde iríamos, em conjunto com as crianças responder às suas dúvidas acerca deste tema.

3. “O CORPO HUMANO”

3.1. FASE I: DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

No dia 19 de outubro, perante o entusiasmo das crianças, que iam colocando questões sobre o corpo humano e a sua vontade de saber mais, decidimos em conjunto avançar com um projeto sobre o corpo humano. Ao longo da conversa as crianças mencionavam livremente as suas ideias, que foram posteriormente registadas numa cartolina A3 (Quadro 1.). Questionou-se também as crianças sobre “o que queremos saber?”. As ideias foram também registadas numa cartolina A3, para poderem ser respondidas no decorrer do projeto (Quadro 2.).

O QUE JÁ SABEMOS SOBRE O CORPO HUMANO?	
Temos braços, mãos, pés, cabeça, barriga e pernas – F Temos uma caixa craniana – X	Os meninos têm um pénis – J Respiramos - I

Quadro 1 - Respostas das crianças à pergunta “O que sabemos?”

O QUE QUEREMOS SABER?	
Como respiramos? – F O que são as bolinhas de baixo da pilinha? – T Para onde vai a comida que metemos na boca? - T	Porque o coração está a bater– X Como respiramos? – X Para que servem os rins? – B Porque, e como fazemos xixi e cocó? – B;I;S

Quadro 2 - Respostas das crianças à pergunta “o que queremos saber?”

3.2. FASE II: PLANIFICAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO

Após o interesse demonstrado pelo grupo em descobrir mais acerca do corpo humano, questionamo-las sobre o que podíamos fazer para responder às questões colocadas por elas. As ideias foram registadas numa cartolina A3 (Quadro 3.).

COMO VAMOS DESCOBRIR?	
Utilizando o computador -F Assistindo Televisão - S	Procurando nos livros – X Perguntando à família - I

Quadro 3 - Respostas das crianças à pergunta “Como vamos descobrir?”.

Por forma a promover a continuidade deste projeto, questionámos as crianças sobre “O que queremos fazer?”. Estando representadas as respostas do quadro 4.

O QUE QUEREMOS FAZER?	
Dançar – S Picotar – N Pintar – KB Desenhos – F Cantar músicas sobre o corpo humano -B	Completar o corpo com: o esqueleto, os pulmões, o coração, os rins, a bexiga, o pênis, a vagina, as mamas, o umbigo e o estômago (grupo)

Quadro 4 - Respostas dadas à questão “O que queremos fazer?”

De modo para concretizar o projeto foi elaborada uma calendarização de propostas educativas sugeridas por nós, sendo que para a elaboração destas, tivemos em conta as sugestões que as crianças partilharam de modo a que estas propostas partissem das ideias delas. Passo as apresentar as mesmas no quadro abaixo representado. (Quadro 5.).

CALENDARIZAÇÃO DAS PROPOSTAS EDUCATIVAS	
Data	Propostas Educativas
24 de outubro	<ul style="list-style-type: none"> • O nosso corpo e as diferenças (“A história de Maria Benguela e Pascoal”) • Registo da história • O corpo humano e o que queremos descobrir • O nosso corpo • Vamos tirar fotografias à nossa cara
25 de outubro	<ul style="list-style-type: none"> • História “O corpo humano é uma casa” • O corpo • Vamos desenhar a nossa cara
26 de outubro	<ul style="list-style-type: none"> • Cantar sobre o corpo • Exploração da Canção • Vamos brincar com a cara • Vamos brincar com o nariz
31 de outubro	<ul style="list-style-type: none"> • “Já não faço xixi na cama”¹ • Experiência “Sistema urinário” • Como vamos descobrir mais sobre o nosso corpo
2 de novembro	<ul style="list-style-type: none"> • Canção do chichi • Completar a cara e cabelo • Sistema urinário nos bonecos
7 de novembro	<ul style="list-style-type: none"> • Experimentar com o sistema respiratório • Vamos fazer o sistema respiratório da Maria Benguela e do Pascoal • Vamos desenhar o sistema respiratório • O dia em que a barriga rebentou

8 de novembro	<ul style="list-style-type: none"> • Um rei barrigudo • Experiência “Sistema digestivo” • Percurso da digestão
14 de novembro	<ul style="list-style-type: none"> • Vamos recordar o sistema digestivo • Vamos fazer o sistema digestivo da Maria Benguela e do Pascoal • História “Será que a Joaquina tem uma pilinha²?” • Sistema reprodutor feminino e masculino
15 de novembro	<ul style="list-style-type: none"> • Música “5 sentidos” • “Ditado rítmico” • Os sons
16 de novembro	<ul style="list-style-type: none"> • Vídeo “A grande descoberta dos sentidos” • “Jogo da memória” versus “jogo das diferenças” • Jogo do ritmo
21 de novembro	<ul style="list-style-type: none"> • Panda e o Tesouro dos Cinco Sentidos • Gosto de desenhar sobre as histórias que me são contadas. • Como usaram os vossos sentidos a brincar? • Caixinha dos Cheiros
22 de novembro	<ul style="list-style-type: none"> • Vamos brincar com as mãos através das palavras • Vamos sentir os nossos colegas e os nossos objetos • Descalços também sentimos
23 de novembro	<ul style="list-style-type: none"> • História: “A que sabe a lua?” • Vamos fazer a lua. • Vamos provar a lua
28 de novembro	<ul style="list-style-type: none"> • História “O corpo humano é uma casa” • Preparação da apresentação do projeto • Divulgação e apresentação do nosso projeto

Quadro 5 - Calendarização das propostas educativas relativas ao Projeto

3.3. FASE III- EXECUÇÃO

O projeto decorreu ao longo de seis semanas promovendo atividades que permitiram às crianças encontrar respostas às suas curiosidades sobre a temática explorada.

Durante esta fase do projeto, foram colocadas em prática todas as propostas educativas acordadas com o grupo, envolvendo sempre um registo escrito ou fotográfico das mesmas, para que as aprendizagens pudessem ser posteriormente lembradas pelas crianças.

Das várias propostas educativas realizadas pelo grupo de crianças, são apresentadas aquelas que foram mais valorizadas e significativas para as crianças.

Proposta educativa: Vamos desenhar a nossa cara

No dia 24 de outubro o grupo tirou fotografias à cara dos colegas. Estas iriam ser parte integrante da atividade que de seguido irei explicar.

Para a elaboração desta proposta foi explicado ao grupo em que iria consistir a mesma. Deste modo as crianças sentaram-se na mesa e foi-lhes fornecida metade da fotografia da sua cara assim como cola e uma folha de papel A4.

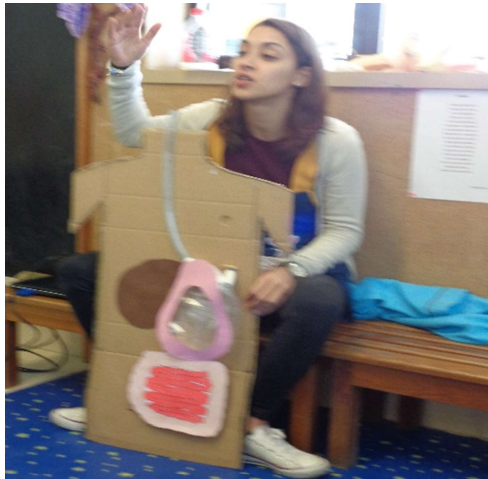
As crianças colaram metade da sua cara na folha A4 fornecida. Após a colagem foi-lhes proposto que tentassem desenhar a metade da sua cara que faltava, completando desta forma o desenho da sua cara. Para que isto aconteça as crianças terão de reparar nos pormenores da sua cara (nariz, olhos e a sua respetiva cor, formato dos lábios, etc). No final as crianças puderam apresentar o resultado aos colegas.

Ao analisar esta proposta educativa, pode-se referir que esta proporcionou ao grupo de crianças o desenvolvimento de um conjunto de competências envolvendo várias áreas de conteúdo como é pretendido na educação pré-escolar: Na área de conhecimento do mundo, através da fotografia, do desenho e da observação, as crianças identificam os elementos que compõem a cara, sendo eles o nariz, a boca, os olhos, as orelhas, as sobrancelhas e o cabelo. Na área da expressão e comunicação, domínio da educação física, as crianças desenvolveram a motricidade fina, através da colagem e da manipulação de material de pintura pegando neste com recurso à pinça digital. Na área de expressão e comunicação, domínio da comunicação oral, as crianças puderam partilhar oralmente o produto do seu trabalho, evidenciando a sua aprendizagem. Ainda dentro desta área no domínio da educação artística: subdomínio das artes visuais as crianças desenham elementos faciais, sendo estes de grande grau de dificuldade uma vez que procuram reproduzir uma realidade. Na área de formação pessoal e social, as crianças desenvolveram a autonomia, realizando a proposta sozinhas. Ainda nesta área, as crianças desenvolveram o respeito pelo outro, ouvindo-o.

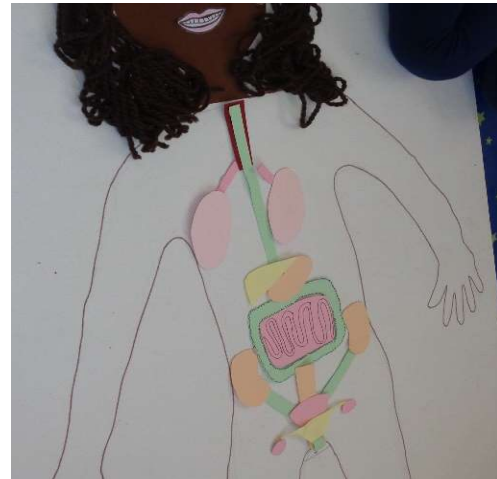


Fotografia 18- Desenho metade da cara

Proposta educativa: Sistema digestivo



Fotografia 19 - Vera a apresentar o Sistema Digestivo



Fotografia 20 - O sistema Digestivo da Maria Benguela

No dia 8 de novembro é apresentado ao grupo uma representação do sistema digestivo, sendo que esta é interativa, e aproveita para questionar se sabem o que aquela está representado dando desta forma início à proposta.

Esta é uma experiência onde as crianças têm a oportunidade de verificar o percurso dos alimentos desde que são ingeridos até à sua expulsão do corpo. Deste modo as crianças são incentivadas a nomear os órgãos que estão representados, procurando auxiliarem-se entre si e com os adultos.

Inicialmente fui eu quem executei a experiência de modo a poder demonstrar ao grupo a ideia aqui representada, seguidamente foram as crianças que experimentaram. Assim, começou por se colocar a comida (Bolacha inteira) na boca (representada por uma boca feita em esponja). De seguida, a comida passa pelo esófago (que estará representado por um tubo transparente, sendo a comida bolachas previamente desfeitas). A comida passa

pelo esófago e vai para o estômago (representado por um saco transparente). No estômago a comida é desfeita por um líquido que se chama suco gástrico (Representado por um sumo com gás). Após estar bem desfeita a comida passa pelo intestino delgado (Representado em cartolina uma vez que este faz a seleção do que é bom e mau para o corpo), por fim vai para o intestino grosso (representado por um tubo transparente) passando pelo reto e por fim sai pelo ânus em forma de fezes. De seguida a mestranda colocou algumas questões, começando por perguntar o nome dos órgãos que foram falados ao longo da experiência.

“Para que serve a nossa boca?”; “Só usamos os dentes para mastigar?”; “depois de a comida ser mastigada ela passa pelo esófago e vai para onde?”; “O que acontece no estômago?”

Após a exploração da experiência o grupo reuniu-se nas mesas para fazer um desenho do corpo com o sistema digestivo, com o apoio da maquete construída, onde poderão visualizar a localização dos órgãos.

No decorrer desta proposta educativa as crianças desenvolveram diversas competências relacionadas com as áreas e domínios das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, tais como: Na área de Expressão e Comunicação, Domínio Da Educação Artística, subdomínio das artes visuais, ao elaborar uma representação icónica da experiência. Na área de Expressão e Comunicação, Domínio Da Comunicação Oral as crianças expõem as suas ideias oralmente tendo de justificar as suas escolhidas. Na área de Formação Pessoal e Social, o grupo de crianças teve a oportunidade de partilhar as suas ideias, respeitando regras sociais, como respeitar o outro e a sua opinião, numa atitude de partilha. Na Área de Expressão e Comunicação, domínio da linguagem oral, as crianças puderam desenvolver competências ao nível da linguagem oral, escutando e valorizando a contribuição do adulto e das outras crianças, desenvolvendo também a comunicação oral.

A proposta que acabei de descrever contempla diferentes áreas de conteúdo da Educação Pré-Escolar, promovendo assim diversas dinâmicas de modo articulado, pois, tal como é referido por Silva (1997), a construção do saber, “implica que as diferentes áreas a contemplar não deverão ser vistas como compartimentos estanques, mas abordadas de uma forma globalizante e integrada.” (Silva, 1997, p. 14).

Proposta educativa: Sistema reprodutor

No dia 14 de novembro foi proposto ao grupo que procurassem algumas diferenças entre o corpo da menina e o corpo do menino, recorrendo ao auxílio de imagens. Após este questionamento e a partilha de ideias entre o grupo, foram apresentadas mais algumas imagens que representavam o sistema reprodutor masculino e feminino. Assim com a participação do grupo e troca de ideias, passámos à explicação de como funciona o sistema reprodutor diferenciando os géneros. De seguida e para acompanhar esta explicação as crianças foram convidadas a completar, nos corpos da Maria Benguela e do Pascoal o sistema reprodutor. Assim as crianças identificaram e posicionaram no local correto os diferentes constituintes dos aparelhos reprodutores masculino e feminino

De seguida as crianças foram convidadas a fazer uma representação gráfica do sistema reprodutor feminino e masculino numa folha A4 de modo a concretizar as suas aprendizagens podendo assim analisar-se as aprendizagens realizadas.

Na minha perspetiva, esta proposta contemplou todas as áreas de conteúdo da Educação Pré-Escolar, promovendo assim diversas dinâmicas de modo articulado, tal como é referido por Silva (1997), a construção do saber, “implica que as diferentes áreas a contemplar não deverão ser vistas como compartimentos estanques, mas abordadas de uma forma globalizante e integrada.” (Silva, 1997, p. 14).

Na Área de Expressão e Comunicação, Domínio da Linguagem Oral é importante mencionar que ao longo de toda a proposta, a comunicação oral entre as crianças e os adultos na exploração do sistema reprodutor, identificando, nomeando e discutindo as funcionalidades dos diferentes órgãos que compõem este sistema. Aqui foi um momento de partilha de ideias e conhecimento. Na Área de Expressão e Comunicação, Domínio da Expressão Plástica, as crianças tiveram a oportunidade de transportar os seus conhecimentos acerca do sistema reprodutor feminino e masculino para uma representação gráfica da mesma. Na Área do Conhecimento do Mundo, as crianças foram incentivadas a expressar os conhecimentos que foram adquirindo ao longo da exploração, promovendo o conhecimento dos nomes dos diferentes órgãos que compõem este sistema diferenciando os géneros.



3.4. FASE IV: DIVULGAÇÃO/AVALIAÇÃO



Fotografia 24 - Divulgação do projeto (Maria Benguela)



Fotografia 25 - Divulgação do projeto (Pascoal)

É nesta fase do projeto que todas as aprendizagens realizadas pelas crianças são apresentadas a terceiros. Inicialmente, houve uma conversa com as crianças, na qual mencionaram o que gostaram de fazer durante o projeto sendo que no final estas propostas culminaram na construção de duas figuras humanas, a Maria Benguela e o Pascoal, como concretização das aprendizagens realizadas pelas crianças. Em conversa com o grupo, e após variadas propostas sobre o que fazer, foi decidido que a divulgação do projeto seria feita através da apresentação dos bonecos construídos às restantes crianças da instituição.

Deste modo seriam apresentando os diversos sistemas do nosso corpo assim como os nossos órgãos e algumas curiosidades que eles foram descobrindo e que consideravam significativas.

Esta apresentação foi feita pelo grupo dividido em pares, sendo que cada par apresentou um dos sistemas do corpo humano.

Ao longo da apresentação foi promovido o diálogo entre as crianças e os adultos de modo não só a partilhar as aprendizagens que foram fazendo ao longo do projeto com as crianças não envolvidas no mesmo, mas como forma de avaliação, podendo assim verificar que os conceitos foram apreendidos e se o foram de forma correta. Apresento no quadro abaixo as respostas das crianças à questão “o que aprendemos com o projeto?”

O QUE APRENDEMOS COM O PROJETO?

- Temos muitos sistemas -F.
- A digestão é a comida com o líquido do estômago que é o suco gástrico. – F
- O que é bom vai para o sangue e as coisas más saem no xixi e no cocó- N.
- Os meninos têm um pénis e testículos-X.
- As meninas têm vagina, ovários e o útero– S.
- Temos um Sistema Respiratório, nos respiramos e enchemos os pulmões de ar e depois eles crescem, tiramos o ar e eles ficam pequeninos. Temos dois pulmões – I
- Na cabeça temos o cérebro, e por isso é que pensamos muito – T
- O coração está no peito, no lado esquerdo e ele bate e o sangue vai passear pelo corpo todo – B
- O sangue anda nas veias e nas artérias – S
- Nós temos cinco sentidos, a visão, o olfato, o tato, o paladar e a audição- N

Quadro 6 - Respostas das crianças à pergunta “O que aprendemos com o projeto?”.

No final as crianças ensinaram a música do xixi, pois foi uma das suas favoritas e referiram que gostariam de a ensinar à restantes crianças. Uma vez que a ideia desta metodologia é partir do interesse das crianças planificando com as mesmas, seria lógico que estas pudessem decidir como fariam a sua divulgação e o que gostariam de partilhar. Deste modo terminámos de forma ritmada e divertida a nossa divulgação.

Foi também realizado um registo em grande grupo sobre “O que gostamos não gostámos de fazer?” (Quadro 7.) e o “O que gostamos mais de fazer?” (8.).

O que não gostamos de fazer? (ideias partilhadas por várias crianças)
O ditado rítmico O desenho sem poder ver foi diferente, mas não gostamos porque foi difícil

Quadro 7 - Resposta das crianças à questão “O que não gostamos de fazer?”

O que gostamos mais de fazer? (ideias partilhadas por várias crianças)
Desenhar a cara Fazer a Maria Benguela e o Pascoal Cantar a música do xixi Ouvir histórias Fazer experiências (gostaram imenso da do sistema urinário e a do sistema Digestivo) Apresentar aos amigos

Quadro 8 - Resposta das crianças à questão “O que mais gostamos de fazer?”

4. CONCLUSÕES DO PROJETO “O CORPO HUMANO”

Chegado ao fim o projeto “O corpo humano”, realizado ao longo de seis semanas, tive a perceção das variadas experiências de aprendizagem que me foram proporcionadas ao longo deste projeto, bem como, da importância deste para a formação e desenvolvimento do grupo de crianças.

Enquanto futuras profissionais de educação, fomos meras orientadoras de experiências, tendo por base as curiosidades e os interesses das crianças. Não foi algo imposto por nós, mas sim, algo que foi surgindo no contexto diário com as crianças, e a partir delas. Apesar de se poder pensar que se tratava de uma temática pouco adequada ao pré-escolar, o modo como tudo foi trabalhado de um modo muito concreto e visual, tornou a experiência adequada ao perfil desta faixa etária.

O desenvolvimento deste projeto possibilitou às crianças um papel ativo na construção das suas próprias aprendizagens, pois tal como é referido por Rangel & Gonçalves, 2010,

“a metodologia de trabalho de projeto implica o envolvimento e a participação ativa das crianças na organização e planificação do trabalho”. (Rangel & Gonçalves, 2010).

Relativamente às aprendizagens que este projeto proporcionou às crianças, penso terem sido uma mais-valia, uma vez que, elas alargaram os seus conhecimentos, a partir do seu interesse. As propostas educativas que foram realizadas, partiram das sugestões que foram dadas pelo grupo e, como tal, tiveram sempre em consideração o interesse das crianças, sendo sempre propostas com intencionalidades educativas bem definidas, envolvendo várias áreas de conteúdo, numa perspetiva globalizante e integradora, valorizando uma aprendizagem ativa a partir da exploração de materiais motivadores e adequados às crianças.

Porém, existiram dificuldades ao longo do decorrer do projeto, principalmente relacionados com a gestão do tempo. Algumas atividades foram mais morosas e outras simplesmente apareceram de forma espontânea, mas não poderiam ser ignoradas uma vez que eram do interesse das crianças, como tal foram inseridas no tempo planificado para outras propostas, tornando a gestão do tempo mais difícil, embora, mesmo assim não tenham ficado propostas planificadas por realizar, sendo que de modo algum, as crianças ficaram prejudicadas por falta de tempo. Foi apenas uma questão de aprender a gerir melhor o tempo.

Para terminar gostaria de referir o quão interessante e gratificante foi trabalhar com esta metodologia, sendo que penso fazer todo o sentido que esta seja utilizada com maior regularidade nas salas de atividade uma vez que motiva as crianças para diferentes aprendizagens e motiva igualmente o educador. Foi uma experiência enriquecedora e bastante desafiadora.

CAPÍTULO III – ENSAIO INVESTIGATIVO

1. ENSAIO INVESTIGATIVO

Neste ponto do relatório apresenta-se o ensaio investigativo realizado durante a prática em contexto de Jardim de Infância II. Este capítulo encontra-se organizado em cinco partes: introdução, a pergunta de partida e objetivos de investigação, a revisão da literatura; a metodologia utilizada; a apresentação e discussão de resultados e por fim, as considerações finais.

INTRODUÇÃO

Este trabalho surge no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, tendo sido proposta a realização de um ensaio investigativo, num dos três contextos de Prática (Creche, JI I ou JI II). Ao longo do mestrado em Educação Pré-Escolar foi possível compreender a importância da investigação como parte importante do desenvolvimento profissional nomeadamente no que respeita à prática pedagógica, pois, como refere, Coutinho (2011) A investigação é uma atividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objetivo de indagação e que contribui para explicar e compreender os fenómenos sociais. É através da investigação que se reflete e problematizam os problemas nascidos na prática, que se suscita o debate e se edificam as ideias inovadoras (Coutinho, 2011, p.7).

Deste modo, optou-se por realizar este ensaio investigativo em contexto de Jardim de Infância II, o qual se apresenta de seguida.

Nesta dimensão investigativa começo por apresentar a pergunta de partida e os objetivos da investigação, de seguida explano um pouco acerca da pertinência do estudo, passando para uma revisão da literatura, onde abordo alguns aspetos pertinentes para o meu estudo. Os aspetos que revelamos como pertinentes passam por abordar a matemática no jardim-de-infância, o papel do educador na aprendizagem da matemática, o sentido do número, a contagem, o subitizing e as relações numéricas. Seguidamente abordamos a metodologia de investigação, incorporando as opções metodológicas, o contexto de estudo, sendo este os participantes e os procedimentos, as tarefas, os métodos de recolha de dados e os métodos de análise dos dados.

Para a elaboração desta investigação optei pela área da matemática, uma vez que, esta é uma área pela qual demonstro interesse e pela observação que efetuamos ao longo da

prática supervisionada em que as crianças demonstraram interesse e capacidade neste domínio.

1.1. PERGUNTA DE PARTIDA E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO

Nesta investigação procurou-se, além de motivar as crianças para atividades matemáticas, compreender e descrever de que modo as crianças estabelecem relações numéricas. Assim, para a presente investigação definiu-se a seguinte pergunta de partida: “*De que forma as crianças de 5/6 anos estabelecem relações numéricas em contexto de jardim de infância?*”. A partir desta pergunta de partida definiram-se os seguintes objetivos da investigação: Promover experiências de aprendizagem significativa no domínio das relações numéricas; descrever e interpretar as ideias e os procedimentos das crianças na realização das tarefas e Compreender de que modo as experiências de aprendizagem facilitaram a emergência das operações de adição e subtração.

1.2. PERTINÊNCIA DO ESTUDO

Durante muitos anos considerou-se a matemática como um saber não suscetível de ser desenvolvido com as crianças do pré-escolar. No entanto de acordo com Migueis e Azevedo (2007), ao longo dos últimos anos, a Educação de Infância tem-se revelado uma área de interesse e preocupação para educadores e pesquisadores que procuram proporcionar às crianças um trabalho educativo de qualidade. É neste contexto que surgem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al, 2016), onde a matemática é explicitamente um domínio a desenvolver.

A matemática é parte integrante das nossas vidas, sendo que as crianças muito pequenas utilizam a matemática de forma muito intuitiva brincando com ela.

A realidade é que a matemática é, de uma forma geral, vista pela maioria, como algo difícil de compreender. Ian Stewart (2006) in Lucena (2009), refere que a matemática é “uma das actividades humanas mais vitais, mas também uma das menos apreciadas e a menos compreendida”. (Lucena, 2009, p.5). Perante isto, o meu papel enquanto educadora, é tentar alterar esta visão negativa da matemática proporcionando experiências interessantes e motivadoras que promovam a criação de ambientes favoráveis à construção do conhecimento matemático.

Segundo Moreira e Oliveira (2003), as experiências matemáticas que se proporcionam a crianças em idade pré-escolar, são fundamentais para o seu crescimento matemático, não apenas ao nível dos seus conhecimentos escolares futuros, mas na construção e desenvolvimento de sentimentos sobre o que é a matemática. Perante este conhecimento os mesmos autores referem ainda que, de modo a fomentar atitudes positivas face à matemática é necessário que as crianças comuniquem, resolvam problemas, investiguem e relacionem propriedades e conceitos. Deste modo, e para que estes processos sejam significativos no desenvolvimento da criança é necessário ter em conta que “a matemática na Educação Pré-Escolar não pode em nenhuma circunstância ser desenquadrada do todo que constitui o desenvolvimento intelectual da criança desta faixa etária” (Moreira e Oliveira, 2003, p.19).

Perante esta situação, considero ser importante investir nas primeiras experiências matemáticas das crianças levando a que, desde cedo, desenvolvam atitudes favoráveis face a esta área. Moreira e Oliveira (2003) referem que o bom desempenho das crianças na matemática e as convicções e atitudes que desenvolvem em relação à mesma vão depender das suas primeiras experiências.

O sentido do número e, por conseguinte, as relações numéricas são um elemento essencial do processo educativo, uma vez que engloba um grande conjunto de processos interativos que ocorrem na sala de atividades. O NCTM (2007) refere que “os conceitos e capacidades relacionados com os números e as operações constituem a ênfase fundamental do ensino da matemática desde o pré-escolar” (NCTM 2007, p. 91). É essencial porque é a partir deste conhecimento do número que a criança em idade pré-escolar dá resposta a tarefas tão simples como numerar quantos colegas estão na sala, ou quantos não estão presentes, ou responder a questões como, depois do três vem que número?

Das pesquisas efetuadas apercebi-me que existe pouca investigação em matemática na educação pré-escolar, principalmente do que concerne às relações numéricas. Posto isto, julgo ser pertinente a realização deste trabalho de investigação que, procura compreender até que ponto uma criança em idade pré escolar pode desenvolver o seu sentido do número e a capacidade de estabelecer relações numéricas pois segundo Rodrigues, (2010) as crianças “antes da entrada para o ensino básico, são frequentemente confrontadas com situações problemáticas envolvendo números, que são capazes de solucionar apesar de não compreenderem as respectivas expressões formais” (Rodrigues, 2010, p.97)

2. REVISÃO DA LITERATURA

Nesta parte são apresentados alguns fundamentos teóricos que serviram de base ao trabalho de investigação. Em primeiro lugar, é apresentada a importância da matemática no jardim-de-infância, seguindo-se, o papel do educador na aprendizagem da matemática, o sentido do número, a contagem, o subitizing e por último as relações numéricas.

2.1. A MATEMÁTICA NO JARDIM-DE-INFÂNCIA

A aprendizagem das crianças nos primeiros anos deve ser de qualidade, tentando apelar ao desenvolvimento do raciocínio, através de propostas de novos desafios e de diversas experiências de exploração, que envolvam a resolução de problemas e a utilização de materiais que cativem e motivem as crianças. Um dos domínios destacados nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, no âmbito da área de Expressão e Comunicação, é o da Matemática, fundamental para o desenvolvimento da criança e reconhecida como um importante meio de comunicação e de interpretação do mundo que as rodeia.

De acordo com Migueis e Azevedo (2007) aprender matemática significa utilizar o que caracteriza o ser humano, ou seja, a capacidade de refletir sobre o real vivenciado, e transformar esse real utilizando como ferramenta o conhecimento construído ao longo das interações surgidas como necessidades no contexto cultural da criança. “O motivo de ensiná-la é o de colocar os sujeitos em sintonia com o seu colectivo. O motivo de aprendê-la é também o mesmo” (Migueis e Azevedo, 2007, p.60).

A matemática torna possível a compreensão e interpretação do mundo que nos rodeia, através das formas e dos números, relacionando ideias, pensando logicamente e estabelecendo conexões entre os conhecimentos que vão sendo adquiridos. É por isso fundamental proporcionar a todas as crianças oportunidades ricas e diversificadas para consolidar as aprendizagens em matemática. Segundo Abrantes, Serrazina e Oliveira (1999) aprender matemática é um direito de todos e ajuda as crianças a tornarem-se cidadãos cada vez mais competentes e confiantes.

O desenvolvimento de capacidades matemáticas ocorre muito cedo nas crianças. Durante os primeiros quatro anos de vida, este progresso é construído de uma forma natural, a partir do entusiasmo e da curiosidade das crianças (NCTM, 2007). A interação com o

mundo que as rodeia, através das suas vivências e das suas brincadeiras, estimula o pensamento matemático. Mesmo antes de ingressarem na escola, as crianças possuem uma diversidade de conhecimentos matemáticos informais que não devem ser descurados (NCTM, 2007), daí se considerar que a educação de infância constitui um período fundamental para o desenvolvimento de conhecimentos inerentes à cultura matemática, partindo sempre daquilo que as crianças já sabem, respeitando a sua cultura, as suas diferenças e valorizando as características de cada um.

É importante proporcionar às crianças momentos de aprendizagem que envolvam as suas vivências. O NCTM (2008) defende que “a aprendizagem matemática é construída a partir da sua curiosidade e entusiasmo e é desenvolvida de forma natural, a partir das suas experiências” (NCTM, 2008, p. 83).

2.2. O PAPEL DO EDUCADOR NA APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA

A aprendizagem da matemática é considerada um processo de construção ativa do conhecimento das crianças, sendo fundamental o papel do educador, tendo este, a função de promover um ambiente diversificado e rico. Neste sentido, o educador tem um papel essencial, pois a criança desenvolverá interesse, curiosidade e motivação para a aprendizagem da matemática, se este a apresentar de forma lúdica e integrada no quotidiano das crianças.

É importante que o educador diversifique as atividades de exploração da matemática, tornando-as desafiantes e inovadoras para a criança. Sendo que a matemática está presente no quotidiano das crianças, é essencial, que o educador, parta do que as crianças já sabem, tenha em conta as suas experiências anteriores e aproveite as oportunidades que ocorrem naturalmente, considerando que a aprendizagem matemática mais significativa resulta das experiências e materiais que lhes interessam. (Serrazina 2008, p.9).

É fulcral que o educador proporcione experiências variadas, mas também, que apoie a reflexão das crianças, sobretudo, que as leve a refletir sobre o que fizeram, porque o fizeram e como o fizeram. Nestas situações, o educador, deve auxiliar as crianças, colocando algumas questões que ajudem a criança a estruturar e a comunicar o seu raciocínio. Para proporcionar oportunidades de aprendizagem com qualidade nesta área, o educador deve disponibilizar às crianças uma diversidade de materiais, de forma a promover a aprendizagem matemática, sendo que estes podem assumir diversas formas,

dimensões e funções.

A disponibilidade e a utilização de materiais manipuláveis (colares de contas, cartões padronizados, tangram, material de *cuisenaire*, miras, *puzzles*, dominós, legos, etc.) são um apoio fundamental para a resolução de problemas e para a representação de conceitos matemáticos. (Silva et. al., 2016, p.75).

Assim, é importante que o educador proporcione experiências adequadas ao nível do conhecimento do grupo e individual de cada criança, proporcionando experiências dirigidas e não dirigidas, individuais, ou coletivas, que envolvam materiais manipuláveis, estruturados ou não estruturados

É ainda função do educador mostrar às crianças a utilidade da matemática no dia-a-dia, utilizar linguagem matemática adequada para que se familiarizem com as ideias matemáticas e se apropriem das mesmas, aplicando-as em diferentes contextos; deste modo, o educador ajuda-as na construção do conhecimento e desenvolvimento matemático.

Edo e Ribeiro (2007) consideram que, para que seja possível as crianças fazerem a sua própria construção de significados devem, desde cedo, ter acesso à linguagem matemática, utilizando-a em diferentes contextos e em interação com os outros. Seguindo a mesma linha de pensamento, as atividades matemáticas são possíveis de serem realizadas no pré-escolar se forem feitas em contextos familiares e partindo do interesse das crianças.

2.3. O SENTIDO DE NÚMERO

O número desempenha um papel importante na nossa sociedade, sendo confrontados com números em diversas situações do quotidiano. Da mesma forma, a partir das vivências do dia-a-dia, as crianças vão conectando com os números e são estas experiências que contribuem para a construção de conhecimentos informais sobre os números (NCTM, 2007).

As crianças em idade pré-escolar contactam frequentemente com os números, através da manipulação de materiais nas suas brincadeiras diárias. A partir das experiências de contagem de objetos, que surgem muitas vezes de forma natural, a criança repete-as constantemente e é através desta repetição, que adquire conceitos numéricos (NCTM,

2007). Esta etapa da educação da primeira infância tem um papel fundamental no desenvolvimento de competências numéricas, sendo para isso essencial que as crianças descubram a presença e a importância do número, quer no mundo à sua volta, quer nas diversas rotinas diárias (Moreira & Oliveira, 2003).

As experiências diárias vivenciadas pelas crianças ao longo do dia, como por exemplo, as contagens das presenças, do número de pacotes de leite bebidos, vão potenciar o reconhecimento de diferentes significados para os números que manipulam e proporcionar o desenvolvimento global do sentido de número. No entanto, o sentido de número não é algo que se adquire de um momento para o outro. Trata-se de “uma competência genérica que se desenvolve ao longo de todo o ensino obrigatório e não obrigatório e mesmo ao longo de toda a vida” (Abrantes, Serrazina, & Oliveira, 1999, p. 46).

Ter sentido de número diz respeito à “compreensão global e flexível dos números e das operações, com o intuito de compreender os números e as suas relações e desenvolver estratégias úteis e eficazes para cada um utilizar no seu dia-a-dia” (Castro & Rodrigues, 2008, p. 11). Segundo Walle, Karp e Bay-Williams (2010) um aspeto importante para a compreensão do número é a tomada de consciência dos diversos usos dos números. Neste mesmo sentido McIntosh, Reys e Reys (1992) referem que, o sentido de número diz respeito à compreensão pessoal sobre o número e as operações, bem como à capacidade e propensão para usar esta compreensão de forma flexível para fazer julgamentos matemáticos e desenvolver estratégias úteis para lidar com números e operações.

Uma das primeiras aprendizagens relacionadas com o sentido de número incide nas experiências de contagem que constituem as primeiras atividades espontâneas das crianças. “A contagem constitui o trabalho primário com números” (NCTM, 2007, p. 91). As atividades de contagem que a criança vai desenvolvendo, vão contribuir para a construção de capacidades cada vez mais elaboradas. A contagem está inevitavelmente associada ao conhecimento da sequência verbal dos números com a qual as crianças em idade pré-escolar contactam frequentemente através de lengalengas, cantigas, jogos, etc. que contribuem para a sua interiorização. Estas oportunidades de aprendizagem constituem um contributo importante para o desenvolvimento do sentido de número (Moreira & Oliveira, 2003).

A compreensão do número implica o estabelecimento de uma correspondência um a um (Hohmann & Weikart, 2009), associando cada termo da sequência numérica a um elemento que está a ser contado. Castro e Rodrigues (2008), referem que muitas crianças não conseguem estabelecer esta correspondência explicando que ainda não têm consciência de que um determinado objeto corresponde apenas a uma palavra. Deste modo, deve-se incentivar as crianças a manipular objetos de modo a suscitar a contagem dos mesmos. Estas oportunidades de contagem desenvolvem significativamente o sentido de número. Por norma, a estratégia base da contagem é um a um, embora se pretenda que gradualmente se desenvolvam outras estratégias como contar a partir de determinado número, contar para trás e usar números de referência nas contagens, como o 5 e o 10. No desenvolvimento inicial do sentido de número é ainda necessário que a criança desenvolva a noção de inclusão hierárquica. Assim, deve-se propor atividades com o objetivo de reforçar a compreensão de que a última palavra pronunciada, para além de estar associada ao último objeto contado, corresponde também ao número total de objetos contados, promovendo a ideia de cardinalidade. Neste sentido, quando a criança consegue quantificar um conjunto de objetos está ao mesmo tempo a estabelecer uma inclusão hierárquica (Moreira & Oliveira, 2003).

À medida que a criança conhece a sequência numérica e realiza diferentes tipos de contagens vai desenvolver determinados conceitos como o raciocínio aritmético informal, a construção do princípio da inclusão hierárquica e do conceito parte-parte-todo (Fosnot & Dolk, 2001). Um outro contributo para a noção de cardinalidade, é a apreensão global de padrões de elementos unitários, isto é, desenvolver a capacidade de indicar um determinado número de objetos sem os contar, reconhecendo de imediato o número total de elementos de um determinado conjunto (Moreira & Oliveira, 2003). Esta perceção que a criança adquire em reconhecer instantaneamente o número de objetos de um determinado conjunto é um aspeto fundamental no desenvolvimento do sentido de número, uma vez que é através desta perceção que a criança constrói relações mentais entre os números e promove o cálculo mental (Castro & Rodrigues, 2008).

As experiências que as crianças realizam com os números, suscitam muitas vezes a necessidade de os representar, quer de forma não convencional, quer de forma convencional, através da escrita do numeral. No jardim-de-infância a escrita dos numerais não deve ser considerada uma intencionalidade, no entanto, algumas crianças suscitam essa curiosidade. As crianças vão gradualmente construindo imagens mentais dos

números que, a pouco e pouco, vão sendo substituídas pelos respectivos símbolos convencionais, associados às devidas quantidades (Moreira & Oliveira, 2003).

2.4. A CONTAGEM

Como foi referido, as crianças constroem as primeiras ideias matemáticas a partir das suas experiências e vivências diárias. Uma das primeiras experiências matemáticas vivenciadas pelas crianças diz respeito à contagem. Baroody (1987) aponta como elementos da construção da sequência numérica: o conhecimento da sequência dos números com um só dígito; o conhecimento das irregularidades entre 10 e 15 a compreensão de que o nove indica transição; o conhecimento dos termos de transição para uma nova série; o conhecimento das regras para gerar uma nova série.

Embora seja muito importante proporcionar às crianças experiências em que a contagem oral esteja presente (cantigas, histórias, lengalengas) ela só se torna significativa para as crianças quando elas contam objetos. O autor (Baroody, 1987) afirma que a contagem de objetos implica o domínio de determinadas capacidades que se vão desenvolvendo, no dia a dia das crianças: que a cada objeto corresponde um e um só termo da contagem; como não perder nem repetir nenhum objeto; o conceito de cardinalidade; que a contagem não depende da ordem pela qual os objetos são contados.

Assim, é importante que o educador proporcione às crianças muitas oportunidades para contar objetos e as incentive a fazê-lo

2.5. SUBITIZING

O papel dos padrões numéricos é muito importante no desenvolvimento da capacidade de contagem de objetos, principalmente pelo reflexo que posteriormente terá, no estabelecimento de relações numéricas. No jardim-de-infância, as crianças desenvolvem a capacidade de reconhecer, sem contar, um conjunto de objetos numa determinada posição padrão, sendo esta facilmente identificável pelas crianças. Esta capacidade que as crianças vão desenvolvendo de enumerar com precisão um conjunto de objetos sem recorrer à contagem dá-se o nome de subitizing (Castro & Rodrigues, 2008; Starkey & Cooper, 1995; Moreira & Oliveira, 2003).

Várias investigações feitas com crianças em idade pré-escolar indicaram que estas

possuem capacidade de fazer subitizing do número de objetos contidos em pequenos conjuntos e que o mesmo surge antes da contagem (Starkey & Cooper, 1995). Outros autores defendem que as crianças desenvolvem esta capacidade mais tarde, como um atalho para a contagem. Tendo em conta esta posição, o subitizing é uma forma de contagem rápida (Gelman & Gallistel, citados por Starkey & Cooper, 1995).

Nesta perspetiva, o subitizing é considerado uma característica tardia do desenvolvimento da contagem oral, ou seja, quando a criança atinge um desenvolvimento da contagem oral altamente qualificado, ela consegue contar rápido, sem dizer os números e sem apontar para os objetos. Nesta perspetiva, o subitizing é modelado como uma capacidade de contagem que depende do conhecimento da criança relativo aos princípios de contagem.

Gallistel e Gelman (citados por Starkey & Cooper, 1995) propõem, que a capacidade de subitizing está presente desde a primeira infância e que pode ser utilizada para contar pequenos conjuntos com precisão e para contar conjuntos maiores com menor precisão.

Segundo Starkey e Cooper (1995), o subitizing é um processo mais rápido do que a contagem para dizer o número de objetos. Assim sendo, a configuração espacial de pontos apresentada para se fazer o subitizing deve ser exposta por um período curto, de modo a impedir a contagem oral. As crianças contam muitas vezes os objetos em diferentes disposições para verificarem que representam o mesmo número. No entanto, ao habituarem-se às diferentes disposições, vão começar a associá-las com mais facilidade, melhorando as relações mentais entre os números, começando a ter perceção de valores pequenos sem proceder à contagem, desenvolvendo, assim, a sua capacidade de subitizing (Castro & Rodrigues, 2008b). Moreira e Oliveira (2003) afirmam que a capacidade de subitizing desenvolve-se associando um padrão espacial a um número, de modo a que cada um dos dez primeiros números passe a ter uma identidade própria reconhecida na disposição do padrão. À medida que mais padrões se tornam identificáveis, eles começam a estar relacionados mentalmente uns com os outros. O uso de conjuntos padronizados é encorajado em quase todas as atividades em que as crianças são confrontadas com a imagem de um conjunto.

2.6. AS RELAÇÕES NUMÉRICAS

A partir do momento em que a criança domina com segurança os princípios da contagem, vai sendo capaz de estabelecer relações numéricas e vai construindo as bases da aritmética. No pré-escolar, as crianças conseguem resolver problemas de adição e de subtração utilizando os seus conhecimentos aritméticos informais desde que os problemas sejam significativos para elas (Rodrigues, 2010).

É a partir da sua capacidade de contagem que a criança consegue resolver problemas numéricos. Começam por utilizar as suas estratégias de contagem para calcularem somas e diferenças e, à medida que vão desenvolvendo estratégias de contagem mais complexas (por exemplo a contagem a partir de certa ordem, crescente ou decrescente) começam a realizar raciocínios mais complexos nos quais se começa a identificar a compreensão do significado das operações de adição e subtração nos seus diferentes sentidos. Esta compreensão inicia-se com números pequenos e vai-se alargando sucessivamente a números maiores. As crianças começam por utilizar contagens ou recorrer ao subitizing e, posteriormente, conseguem, por vezes, dar respostas sem utilizarem materiais.

Através das relações numéricas é possível proporcionar experiências que promovam a aquisição de aprendizagens significativas. Considerando que as relações numéricas estão presentes em diversas situações do nosso quotidiano e apresentam um papel fundamental, é possível proporcionar atividades e experiências significativas às crianças, de modo a realizarem aprendizagens e desenvolverem competências nesta área.

3. METODOLOGIA

Neste ponto do relatório apresenta-se uma abordagem e justificação das opções metodológicas e procura-se fazer uma descrição dos procedimentos adotados. Assim, são apresentadas e justificadas as opções metodológicas, o contexto e os participantes do estudo, descrevem-se os procedimentos utilizados nesta investigação, bem como, as técnicas e instrumentos de recolha de dados e ainda os métodos e técnicas de análise de dados.

3.1. OPÇÕES METODOLÓGICAS

Um dos aspetos mais importantes do processo de investigação é sem dúvida a metodologia que é utilizada de modo a dar uma resposta à pergunta de partida. Atendendo ao fenómeno em estudo “De que forma as crianças de 5/6 anos estabelecem relações numéricas em contexto de jardim de infância?”, a metodologia utilizada neste estudo é do tipo qualitativa, uma vez que se pretende compreender e analisar o estabelecimento de relações numérica por parte destas crianças.

De acordo com Sousa e Baptista (2011), esta metodologia adequa-se a este estudo uma vez que a “investigação qualitativa se centra na compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, as atitudes ou os valores.” (Sousa e Baptista, 2011, p.59). Neste caso, pretende-se analisar a forma como as crianças de 5/6 anos estabelecem relações numéricas. Também é de tipo descritivo uma vez que a investigadora focar-se-á na análise dos registos das crianças e nas transcrições dos diálogos entre as crianças e a investigadora.

3.2. PARTICIPANTES DO ESTUDO

Neste estudo participaram as 12 crianças pertencentes à sala 2 do Jardim de Infância mencionado anteriormente. Esta escolha deveu-se a uma maior facilidade de recolha dos dados de “forma rápida, barata e eficaz” (Sousa & Baptista, 2011, p.77).

Destas doze crianças participantes, cinco eram do género feminino e sete do género masculino. À data da realização deste estudo, as crianças teriam entre os cinco e os seis anos de idade. Tratava-se de um grupo de crianças bastante sociável e recetivo, verificando-se uma ótima interação entre pares e com os adultos, quer os da sala, quer outros. Demonstraram ser crianças muito curiosas relativamente a tudo o que as rodeava, demonstrando interesse e motivação pelas tarefas apresentadas.

3.3. PROCEDIMENTOS

Os dados foram recolhidos numa base semanal, entre os dias 7 de dezembro e 11 de janeiro, no período da tarde, sendo que o espaço escolhido para a recolha de dados variou consoante necessidade. Assim, na primeira tarefa o espaço escolhido foi a sala de atividades, uma vez, que o grupo efetuou a tarefa em conjunto, enquanto que nas restantes

tarefas, o espaço escolhido foi a sala polivalente, uma vez que, as crianças realizaram as tarefas em pequenos grupos.

Sendo que o tema já teria sido definido no início da PES, achei prudente reunir com a educadora de modo a compreender se as crianças estavam familiarizadas com esta componente da matemática, sendo que a educadora partilhou comigo que não era um trabalho que fosse regularmente desenvolvido com o grupo.

Relativamente à organização das tarefas definiu-se que, em cada semana de intervenção se concretizaria uma tarefa diferente. As tarefas foram apresentadas sempre de maneira diferente como já referi, sendo que a primeira tarefa foi apresentada ao grupo simultaneamente, a segunda tarefa em grupos de quatro e a última tarefa a pares. Apesar de as tarefas não terem sido realizadas individualmente, durante o desenrolar das mesmas, procurou-se em simultâneo, observar o desempenho individual de cada criança.

3.4. TAREFAS

Este é um estudo que se desenvolveu a partir de uma cadeia de tarefas onde se pretendeu analisar de que forma as crianças estabelecem relações numéricas.

As tarefas foram selecionadas e planificadas com o intuito de que a sua implementação, permitisse compreender se existia a capacidade de estabelecer relações numéricas e de que forma as crianças o faziam. Ao planificar as tarefas houve, a preocupação de que estas favorecessem diferentes tipos de interação: criança-grupo, criança-criança, criança-investigadora, pois considera-se que a oportunidade de interação favorece o desenvolvimento da capacidade de raciocínio. Foi uma preocupação que todas as tarefas privilegiassem a comunicação entre os intervenientes de modo a que fosse possível perceber o raciocínio e as estratégias utilizados pelos participantes do estudo.

Tarefa 1 – “Tiro ao alvo” (Tarefa de interação criança-criança-investigadora,)

Material utilizado: Papel de cenário (Alvo); Tampa; peças de contagem; tabela de dupla entrada.

O jogo consiste em atirar uma tampa para um alvo. Este alvo estará posicionado no chão e foi construído tendo 2 coroas circulares. Nestas coroas estão representados os números

1 e 2 sendo que estes representam a pontuação.

Cada criança jogará à vez e poderá fazer duas jogadas (lançar duas vezes a tampa). Para que as crianças pudessem fazer o registo das suas jogadas, recorri à utilização de uma tabela de dupla entrada onde cada criança registou livremente o número de pontos que obteve em cada jogada.

Após o término do jogo questionei, “E agora como sabemos quem ganhou o jogo?”, levando as crianças a observar a tabela com as suas pontuações.

Assim, foi proposto às crianças que procurassem encontrar uma estratégia para determinar o total dos seus pontos. Para isso, as crianças tiveram à sua disposição pequenas peças de plástico que puderam utilizar para facilitar a contagem.

Após termos os resultados finais comparámos e verificámos todos juntos quem foi o vencedor.

Tarefa 2 - “Brincar com berlindes” (Tarefa de interação criança - criança-investigadora)

Material utilizado: Berlindes; 3 Caixas; Folhas; Lápis; Dado

As crianças jogam a pares.

Para este jogo existem três caixas, duas vazias sendo que será uma para cada criança, e uma caixa com berlindes.

O jogo consiste em cada criança, lançar o dado duas vezes alternadamente, retirando, em cada jogada, o número de berlindes correspondente ao número de pintas saído, colocando-os na sua caixa.

No fim de quatro jogadas, duas a cada criança, o jogo termina e estas, registam numa folha o número total de berlindes que obtiveram, procedendo-se, seguidamente, à determinação do vencedor

Tarefa 3 - “O País dos Números” (Tarefa de interação grupo-investigadora)

Material utilizado: Cartões com números de 1 a 5; História adaptada para o grupo de crianças, História “País dos Números” in (Rodrigues, 2010, p. 355); copos.

O País dos Números

As crianças irão sentar-se na área do grande grupo para ouvir uma breve história intitulada de “O país dos números”. A história foi lida por mim sendo que, ao longo da mesma, procurei promover um diálogo que levasse as crianças perceber o que seria a tarefa.

Após a leitura, distribui cartões com os números de 1 a 5 a cada criança, sendo que estas permaneceram no seu lugar com os cartões de forma a serem visíveis ao grupo.

De seguida, e após as crianças verem os cartões dos colegas escolhi uma criança ao acaso para dar início à exploração da tarefa.

Para auxiliar a tarefa, coloquei seis copos no centro. E lembrei que o que queríamos era fazer pares de meninos, que juntos, fizessem o número seis.

Passei então a questionar a cada criança que número era o seu? E que número precisavam para perfazer o número seis.

3.5. INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

A utilização de diferentes instrumentos de recolha de dados constitui uma forma de obtenção de dados de diferentes tipos, os quais proporcionam a possibilidade de cruzamento de informação. Assim sendo, neste estudo recorreu-se ao registo fotográfico/vídeo e à observação direta e participante. Segundo Yin (2010), a utilização de múltiplas fontes de dados, permite-nos considerar um conjunto mais diversificado de tópicos de análise e em simultâneo permite corroborar o mesmo fenómeno.

Neste estudo recorreu-se ao registo fotográfico/vídeo/áudio pois, tal como defende Jorgensen (1989), citado em Ramos (2005), “o vídeo pode ser um precioso auxiliar da observação participante uma vez que funciona como uma extensão da percepção visual e auditiva da pessoa” (Ramos, 2005, p.133).

Os métodos de observação direta são os únicos métodos de investigação social que permitem captar os comportamentos dos indivíduos, no momento em que eles são produzidos

3.6. MÉTODOS E TÉCNICAS DE ANÁLISE DE DADOS

Neste tópico do relatório apresentam-se as técnicas de análise de dados a que se recorreram para a elaboração deste estudo. De acordo com Bogdan & Biklen (1994), “A análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou.” (Bogdan & Biklen, 1994, p.205).

Assim, os registos obtidos foram transcritos e analisados, procurando-se identificar o que de mais saliente permitia a compreensão das ações das crianças, nomeadamente relativamente às seguintes categorias:

- Capacidade de subitizing;
- Compreensão do sentido da adição
- Compreensão do sentido da subtração

Neste sentido, seguidamente, apresenta-se a descrição, análise e interpretação dos dados recolhidos durante a investigação.

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta parte do relatório, os resultados obtidos são apresentados e analisados sob a forma de estudo descritivo. Para cada tarefa é feita uma pequena análise, com algumas ilustrações dos momentos mais significativos. No final de cada tarefa é feita uma síntese das estratégias, procedimentos e dificuldades/facilidades evidentes.

4.1. PRIMEIRA TAREFA –TIRO AO ALVO

A tarefa foi implementada ao início da tarde. Foi explicado às crianças que íamos jogar ao tiro ao alvo. Mostrou-se o alvo, que se colocou no chão da sala polivalente, e a tampa que as crianças iriam atirar, sendo o objetivo atirar a tampa para o alvo e acertar no maior número de pontos possível. Explicou-se que as cores das diferentes coroas circulares serviam para as distinguir e que indicavam a pontuação correspondente: um ponto para a coroa a coroa interior e dois pontos para a mais exterior. Cada criança lançaria a tampa duas vezes, registando numa tabela os pontos conseguidos e posteriormente o total obtido.

Algumas crianças tiveram dificuldade em determinar o total de pontos das duas jogadas, sendo que à medida que o jogo se ia desenrolando, foi-se constatando que, de facto, as crianças tinham compreendido o que se pretendia e conseguiam definir estratégias que lhes permitiam determinar o total de pontos, utilizando procedimentos como a contagem de objetos ou dos seus dedos das mãos. Exemplo disso é o Felipe e a Natália como podemos verificar:

Vera: Então quantos pontos tiveste na primeira jogada?
Felipe: Dois
Vera: E na segunda jogada?
Felipe: Dois
Vera: Juntando os teus pontos todos, quantos fizeste?
Felipe: Dois
Vera: Então vamos ver Felipe, tiveste dois pontos na primeira jogada e na segunda jogada tiveste mais dois pontos. Ao todo foram quantos pontos
Felipe: Quatro (Levanta dois dedos da mão direita e dois dedos da mão esquerda e só depois de contar os dedos levantados é que responde)

Vera: Natália quantos pontos tiveste na primeira jogada
Natália: Dois
Vera: E na segunda jogada?
Natália: Também foram dois
Vera: Ao todo quantos pontos tiveste? Dois pontos mais dois pontos quantos pontos são? (A criança demonstra dificuldade em compreender sendo que esta recorre às peças disponibilizadas para proceder à contagem.)
Vera: Na primeira jogada tiveste dois pontos, quantas peças vais colocar aqui?
Natália: Duas (a criança coloca duas peças em cima do número dois)
Vera: Muito bem e na segunda jogada quantos pontos tiveste?
Natália: Dois pontos (a criança coloca duas peças em cima do número dois)
Vera: Agora olhando para a tabela e para as tuas peças com quantos pontos ficaste?
Natália: (A criança conta as peças na sua totalidade e responde) Quatro

Por outro lado, outras crianças, compreenderam o que deviam fazer e realizaram-no mentalmente determinando o total de pontos obtidos. Nota-se que estas crianças compreendem bem o sentido da adição, como é visível nos excertos que se seguem e que apresentam os desempenhos do Tomás e da Frederica:

Vera: Tomás, quantos pontos tiveste na primeira jogada?
Tomás: Dois pontos
Vera: E na segunda Jogada?
Tomás: Um ponto
Vera: E quantos pontos tiveste ao todo?
Tomás: Não responde
Vera: Vamos pensar Tomás, foram dois pontos mais um ponto. Ao todo, quantos pontos são?
Tomás: São três
Vera: Muito bem, três pontos

Vera: Quantos pontos tens?
Frederica: Três
Vera: Três porquê?
Frederica: Dois mais um são três. (Respondeu sem hesitação)

Todas as crianças registaram com facilidade o número de pontos obtidos em cada jogada, tendo-o feito através da utilização de numerais.

SINTESE

Esta tarefa, tinha como objetivo auxiliar as crianças a desenvolverem o estabelecimento de relações numéricas em particular contribuir para a emergência/desenvolvimento do sentido da adição (adição informal).

O facto de a tarefa ser apresentada no formato de jogo entusiasmou as crianças motivando-as e envolvendo-as na tarefa. Curiosamente, ver quem ganharia não era o foco destas, mas sim a ideia de jogar.

O que se pretendia era que as crianças lançassem uma tampa ao alvo por duas vezes, fizessem o registo do número de pontos em cada jogada e indicassem o número total de pontos obtidos.

Nesta tarefa o número surge de uma forma abstrata, uma vez que, um simples número atribuído de acordo com a cor do local onde cai a tampa e o número de pontos de cada lançamento não é algo concreto pois não é algo contável. As crianças revelaram competências elaboradas e que se foram consolidando e desenvolvendo.

jogador NOME	1º	2º	TOTAL
[blue oval]	2	1	3
[blue oval]	2	2	4
[blue oval]	2	2	4
[blue oval]	2	1	3

Fotografia 26 - Tarefa do tiro ao alvo representação

jogador NOME	1º	2º	TOTAL
[blue oval]	2	1	3
[blue oval]	2	2	4
[blue oval]	1	2	3
[blue oval]	2	2	4

Fotografia 27 - Tarefa do tiro ao alvo representação 2

Nesta tarefa, uma vez que os pontos a adicionar não eram objetos manipuláveis, algumas crianças recorreram a utilização estratégias para a representação dos mesmos utilizando a contagem dos dedos das mãos ou de objetos, porque, de acordo com o NCTM (2008), é através de experiências de contagem que as crianças vão construindo conceitos numéricos importantes.

Podemos observar também, algumas crianças a dominar já alguns factos numéricos básicos. Na realidade, aquando da adição das duas parcelas correspondentes às duas

jogadas (1+2, 2+2,...), algumas crianças identificaram mentalmente o total.

O facto de todas as crianças terem registado numericamente as suas pontuações, sem recorrer a representações pictóricas dos numerais, é revelador de um progressivo á vontade com os números e as suas representações simbólicas.

4.2. SEGUNDA TAREFA – BRINCAR COM BERLINDES

Esta tarefa consistia num jogo a pares em que cada criança lançava o dado duas vezes alternadamente, perfazendo duas jogadas cada uma. Por cada número que calhava no dado a criança retirava a correspondente quantidade de berlindes para a sua caixa, ganhando quem tivesse mais no fim das duas jogadas.

É importante referir que à medida que calhava um número no dado e a crianças retirava os respetivos berlindes, fazia também numa tabela o registo do número que lhe calhava em cada jogada. No final de cada jogo eram colocadas algumas questões às crianças envolvidas, com o objetivo de as levar ao estabelecimento de relações numéricas, a partir dos números envolvidos

Assim sendo, esta tarefa foi dividida na sua exploração em duas partes, uma primeira, onde a adição seria a estratégia esperada e outra em que seria a subtração.

As crianças participaram com muito interesse e entusiasmo. Adoraram o jogo e após a elaboração desta tarefa quiseram continuar repetidamente. Apenas uma criança, no decorrer da tarefa, demonstrou que o resultado do jogo e a determinação de um vencedor era importante para ela.

Vejamos alguns procedimentos das crianças:

Vera: Que número calhou no teu dado?

Frederica: Foi o um (tira um berlinde da caixa e coloca na sua caixa)

Vera: E a ti Salvador que número calhou no dado?

Salvador: O número três (Tira três berlindes da caixa e coloca na sua caixa)

Voltam a lançar o dado

Vera: E nesta jogada que número te calhou Frederica?

Frederica: Calhou três outra vez, como ao Salvador. (Retira dois berlindes da Caixa e coloca na sua)

Vera: Mas foi o número três que te calhou no dado?

Frederica: Não, foi o dois, mas são três. (a criança deu como resposta o número total de berlindes, efetuando o cálculo mentalmente)

Vera: Então e tens três porquê?

Frederica: Porque na primeira jogada calhou um e na segunda calhou dois. Um mais dois

dá três

Vera: Uau muito bem

Vera: E agora Salvador que número te calhou?

Salvador: O dois

Vera: Então quantos tens no total?

Salvador: Tenho cinco berlindes (responde imediatamente sem parecer proceder à contagem)

Vera: Então porquê quantos tiveste na primeira jogada?

Salvador: Três

Vera: E na segunda?

Salvador: Dois

Vera: E tens cinco berlindes porquê?

Salvador: Porque tirei dois e depois três e dois mais três são cinco.

Vera: Rafael, que número te calhou no dado?

Rafael: Calhou o três (tira três berlindes e coloca na sua caixa)

Vera: E a ti Natália que número calhou no dado?

Natália: O um. (Tira um berlinde e coloca na sua caixa)

Voltam a lançar o dado

Vera: E agora Rafael, que número te calhou?

Rafael: Outra vez o três (tira três berlindes e coloca na sua caixa)

Vera: E a ti Natália, que número calhou?

Natália: O um (Fica triste e coloca um berlinde na caixa)

Vera: Natália, ficaste triste? Quem ganhou o jogo?

Natália: O Rafael

Vera: Porquê?

Natália: Porque ele teve mais. Um, dois, três, quatro, cinco, seis. (Faz a contagem dos berlindes do Rafael, ela sabia que tinha perdido o jogo porque fez a leitura da mancha, mas necessitou fazer a contagem para saber quantos berlindes ele tinha)

Vera: Rafael, na primeira jogada calhou o três, e na segunda jogada... (O Rafael interrompe)

Rafael: Calhou o três, outra vez e três mais três são seis berlindes.

Vera: E tu Natália quantos pontos tiveste na primeira jogada?

Natália: Um

Vera: E na segunda jogada?

Natália: Um

Vera: E ficaste com quantos berlindes ao todo?

Natália: Fiquei com dois

Como podemos verificar através deste excerto todas as crianças, demonstraram facilidade em estabelecer relações numéricas pretendidas, sendo que apenas a Natália sentiu a necessidade de concretizar o seu raciocínio recorrendo à contagem, possivelmente porque a quantidade envolvida (seis) não lhe permitia a realização de subitizing.

Seguidamente apresentam-se alguns excertos relativos à segunda parte da tarefa:

Vera: Frederica, o Salvador tem cinco berlindes e tu tens três. Quantos berlindes o Salvador tem de perder para ficar só com três berlindes?

Frederica: Tem de perder dois e depois fica só com três.

Vera: Salvador, tu tens cinco berlindes e agora tens de dar dois à Francisca. Com quantos berlindes ficas? (Responde à questão olhando para os cinco berlindes na caixa, faz a contagem oral, mas não manipula os berlindes)

Salvador: Fico com três

Vera: Porquê

Salvador: Eu tenho cinco e dou dois à Francisca, fico com três.

Vera: Natália, tu tens dois berlindes e o Rafael tem seis. Agora nós queremos que o Rafael fique só com dois berlindes. Quantos berlindes é que ele tem de meter na caixa para ficar só com dois?

(Vai buscar os berlindes do Rafael e fica a olhar algum tempo para eles)

Natália: Não sei.

Vera: O Rafael tem seis berlindes que estão na caixa. Mas desses seis, ele só que ficar com dois. Quantos ficam na caixa?

(A Natália tira dois berlindes e dá ao Rafael e de seguida conta os que ficaram na caixa e responde.

Natália: Quatro, ficam estes quatro na caixa

Vera: Rafael, tu agora tens seis berlindes, mas vais dar dois à Natália. Ficas com quantos berlindes?

Rafael: Fico com quatro. (Responde rapidamente após olhar para os seis berlindes)

Vera: Porquê?

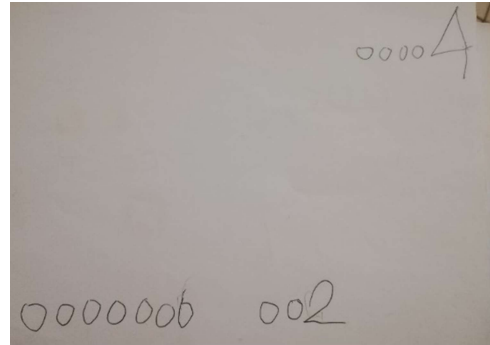
Rafael: Eu dei dois berlindes à Natália. Já não tenho seis, só tenho quatro.

Através destes excertos podemos verificar que, as crianças sentiram mais dificuldade do que em relação à primeira parte da tarefa, sendo que por exemplo, o Salvador, que anteriormente não necessitou recorrer à contagem, aqui faz a contagem dos berlindes, embora, sem os manipular. A Natália inicialmente não conseguiu compreender o que lhe era pedido sendo que responde que não sabe a resposta. Apenas após a minha intervenção procurando expor a questão de outra forma, ela conseguiu arranjar uma estratégia de concretização eficaz.

Tanto a Frederica como o Rafael demonstraram uma boa capacidade de subitizing, sendo que em momento algum sentiram a necessidade de utilizar suportes para o seu raciocínio, procedendo à concretização da tarefa de forma rápida e eficaz. Para além disto, todas as crianças evidenciaram compreender o significado da subtração no seu sentido de retirar.



Fotografia 28 - Tarefa brincar com os berlindes representação



Fotografia 29 - Tarefa brincar com os berlindes representação

SÍNTESE:

Esta tarefa envolvia o estabelecimento de relações numéricas, nomeadamente o recurso às operações de adição e subtração. Os resultados obtidos evidenciam que as crianças não tiveram dificuldade em dar resposta às situações envolvendo a operação de adição, mas que, em determinadas situações, as propostas envolvendo a subtração mostraram-se mais complexas para as crianças. Apesar disso, todas as crianças conseguiram responder aos desafios colocados evidenciando as suas competências numéricas, e estabelecendo relações numéricas. No contexto desta tarefa, ao contrário da anterior, o número representado no dado estava associado ao número de berlindes sendo estes uma quantidade concreta, manipulável e contável, dando, portanto, significado ao número. Assim, podemos dizer que as crianças, para além de competências de contagem e uma boa capacidade de subitizing para números inferiores a seis, evidenciaram para além de competências de contagem, evidenciaram uma boa capacidade de estabelecer relações numéricas, mostrando terem desenvolvido uma compreensão do significado das operações de adição e de subtração.

4.3. TERCEIRA TAREFA – O PÁIS DOS NÚMEROS

A Tarefa País dos Números foi igualmente implementada durante o período da tarde. Nesta tarefa a cada criança era atribuído um número de 1 a 5 e as crianças tinham de encontrar o seu par de modo a perfazer um total de seis. Para ajudar as crianças a concretizar as quantidades envolvidas foram disponibilizados pequenos copos de plástico que existiam na área da casinha.

As crianças mostraram-se entusiasmadas com o jogo, comparando os cartões que lhes foram atribuídos com o número e compreenderam rapidamente que podiam associar a cada número a quantidade correspondente de copos. Vejamos alguns procedimentos das crianças quando, utilizando os copos, tentaram encontrar o seu par

Vera: Qual é o número no teu cartão Felipe?

Felipe: O número 3

Vera: Então tens de ir buscar quantos copos?

Felipe: (Coloca o cartão no chão e começa a contar os copos) um; dois; três.

Vera: Muito bem esses são os teus copos. Mas nós não queremos só três, pois não? Quantos copos queremos?

Felipe: Seis

Vera: E quantos copos tens de ter o menino que vai ser o teu par?

Felipe: Seis

Vera: Seis são os copos que nós queremos ao todo. Se tu já tens 3 então o outro menino tens de ter quantos?

Felipe: (Após pensar e olhar algum tempo para os copos que estão no chão já sem os três que lhe pertencem) São três.

Vera: E quem é o menino que tem o cartão com o número três

Felipe: É o Carlos (O Carlos tinha o cartão com o número três)

Vera: Muito bem, tu e o Carlos são um par e agora juntos têm quantos copos?

Felipe: Seis.

Como é visível através deste excerto o Felipe mostrou ter algum sentido de número bem como facilidade em estabelecer relações numéricas, apesar de sentir necessidade de concretizar a ação mental que lhe era pedida utilizando os copos como suporte do seu raciocínio encontrando assim o seu par.

Porém houve outras crianças que responderam imediatamente utilizando os copos apenas para confirmar a sua resposta. Vejamos alguns exemplos:

Vera: Salvador quantos copos tens na tua coleção? (momento de pausa) olha para o teu número

Salvador: Quatro

Vera: tens quatro copos na tua coleção, queres ter seis copos, quantos te faltam?

Salvador: Dois (sem hesitar)

Vera: Então que menino será o teu par?

Salvador: (após olhar para os cartões dos colegas responde) A Natália (tem o número dois)

Vera: Mas há mais alguém que podia ser o teu par?

Salvador: A Sara (Tem o número 2)

Vera: Frederica qual é o teu número?

Frederica: O um

Vera: Se é o número um e só tens um copo quantos precisas para ter os seis?

Frederica: Cinco (responde quase imediatamente, sem hesitar)

Vera: Então quem será o teu par?

Frederica: O Tomás

Vera: Mas há mais um menino que pode ser o teu par, quem é?

Como se pode observar, estas crianças demonstraram uma significativa capacidade de estabelecer relações numéricas, conseguindo dar resposta ao solicitado, sem precisarem de concretizar os seus raciocínios utilizando os copos, que serviram, simplesmente para a confirmação da correção dos seus procedimentos

SINTESE

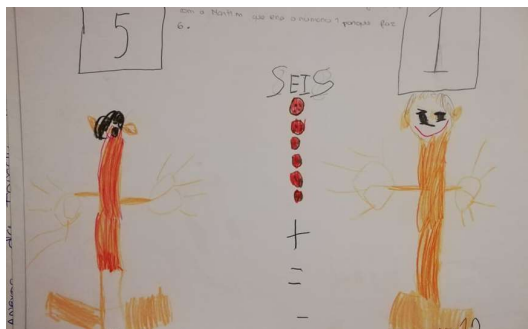
Com esta tarefa pretendia-se que as crianças evidenciassem e desenvolvessem as suas competências numéricas, fundamentalmente o estabelecimento de relações numéricas. O contexto desta tarefa era bastante abstrato em que a cada criança foi atribuído um número que não representava qualquer quantidade concreta. Assim, os copos foram utilizados para dar sentido ao número atribuído a cada uma das crianças.

Analisando o desempenho das crianças podemos dizer que estas, para além de competências de contagem, evidenciaram uma boa capacidade de estabelecer relações numéricas, mostrando terem desenvolvido uma compreensão do significado da operação de subtração no seu sentido mais complexo (completar), tal como referido por Rodrigues (2010)

“os problemas de comparar ou de completar são formalmente entendidos como problemas de subtração. No entanto, quando os conseguem compreender, as crianças mais pequenas entendem-nos como problemas aditivos e utilizam, na sua resolução, estratégias aditivas.” (Rodrigues, 2010, p.108)

Podemos referir que temos também aqui evidenciadas outras capacidades, como por exemplo, a capacidade de contar a partir de certa ordem.

De salientar, ainda, a capacidade das crianças de responderem ao solicitado sem recorrerem à utilização dos copos para concretização dos seus raciocínios, servindo os mesmos apenas para a confirmação da correção das suas respostas.



Fotografia 30 - Tarefa O país dos números representação



Fotografia 31 - Tarefa O país dos números representação 2

5. CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES DO ENSAIO INVESTIGATIVO

Após terem sido apresentados e analisados os resultados, nesta parte do relatório são apresentadas as conclusões do ensaio investigativo. Ainda se faz uma pequena referência às limitações identificadas e ainda algumas recomendações para futuros estudos neste domínio.

CONCLUSÃO

Este estudo teve como base a seguinte pergunta de partida: *“De que forma as crianças de 5/6 anos estabelecem relações numéricas em contexto de jardim de infância?”*. A partir desta, definiram-se os seguintes objetivos de investigação: *“Promover experiências de aprendizagem significativa no domínio das relações numéricas”*; *“Descrever e interpretar as ideias e os procedimentos das crianças na realização das tarefas”* e *“Compreender de que modo, as experiências de aprendizagem, facilitaram a emergência das operações de adição e subtração”*.

As crianças, demonstraram, ao longo das tarefas, capacidades de contagem oral e de objetos, recorrendo a estas para auxiliar o seu raciocínio ou, por forma, a confirmar o mesmo. Também evidente, foi a capacidade de subitizing, uma vez que conseguiam identificar uma quantidade através da perceção visual sem necessidade de contagem.

Ao longo das tarefas, é igualmente perceptível que as crianças já detinham alguma compreensão das operações de adição e subtração.

Sendo mais intuitiva a adição, estas concretizavam a subtração com maior dificuldade,

mas compreendendo o seu significado como algo que se retira.

O primeiro objetivo, era o de promover experiências de aprendizagem significativas no domínio das relações numéricas, sendo que este foi conseguido, uma vez que, ao longo do estudo, as crianças se envolveram e participaram com entusiasmo em cada uma das tarefas, mostrando compreender o que lhes era solicitado. É importante referir que as crianças não estavam familiarizadas com este tipo de tarefas, no entanto, os resultados que foram apresentados, permitem verificar que as crianças já possuíam algum desenvolvimento das capacidades numéricas, sendo que, com a implementação destas tarefas foi possível promover o desenvolvimento do estabelecimento de relações numéricas, sendo este verificável através da leitura dos enxertos e da observação dos registos das crianças, anteriormente apresentados. Os resultados observados permitiram concluir, que as tarefas foram adequadas às crianças e permitiram o estabelecimento de relações numéricas

Os segundo e terceiro objetivos, descrever e interpretar as ideias e os procedimentos das crianças na realização das tarefas e compreender como as experiências de aprendizagem facilitaram a emergência das operações de adição e subtração, foram igualmente conseguidos. Analisando os resultados procurou-se, para além de compreender como as crianças raciocinaram ao estabelecerem relações numéricas, promover o seu desenvolvimento. A tarefa “Brincar com os berlindes” evidenciou como as crianças desenvolvem a sua capacidade de subitizing, reconhecendo determinadas manchas gráficas sem necessidade de recorrer à contagem. De facto, a utilização do dado mostrou que as crianças conseguem indicar o número de pintas sem procederem à contagem. Também a emergência das operações foi observável em qualquer das tarefas, tendo as crianças, revelado compreensão quer, do significado da operação de adição (juntar), quer do significado de operação de subtração (retirar e completar)

LIMITAÇÕES DO ENSAIO INVESTIGATIVO

Relativamente às limitações identificadas ao longo deste ensaio investigativo, refiro primeiramente a minha inexperiência como investigadora. Esta falta de experiência fez-se sentir na recolha de dados, pois senti que algumas propostas podiam ter sido exploradas com maior profundidade.

Por fim, salienta-se novamente o facto de as crianças não estarem habituadas a realizar tarefas no domínio da matemática.

RECOMENDAÇÕES DO ENSAIO INVESTIGATIVO

Com o culminar deste estudo, espera-se que a realização do mesmo, tenha aberto caminho para a realização de novos estudos com crianças em idade pré-escolar. Isto porque no âmbito da área da matemática, são poucos os estudos para esta faixa etária.

O ideal seria alargar o âmbito da investigação a outras áreas da matemática, como a resolução de problemas, a organização de dados, entre outros.

CONCLUSÃO DO RELATÓRIO

O relatório apresentado procurou refletir o percurso de aprendizagem efetuado ao longo do mestrado. Com a realização da dimensão reflexiva, percebi o quão importante foi todo o processo reflexivo ao longo da PES, sendo que me permitiu compreender melhor o meu papel como futura educadora, o que contribuiu significativamente para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Relativamente à adoção da metodologia de trabalho de projeto, como forma de trabalhar com as crianças, penso ser uma excelente forma de intervir, pois promove o a criação de espaço para ouvir as dificuldades e os desejos, para estimular a pesquisa e a criatividade.

Em relação à dimensão investigativa, permitiu-me perceber a importância que as primeiras experiências com a matemática podem ter no desenvolvimento e aprendizagem das crianças em idade pré-escolar. Estas experiências, se significativas, podem auxiliar a promover atitudes positivas face à matemática. A realização desta investigação revelou que ao contrário do que alguns autores referem, a matemática é um domínio que deve ser trabalhado em idade pré-escolar promovendo o desenvolvimento de diversas capacidades

De um modo geral, a realização deste relatório permitiu-me superar as minhas dificuldades transformando-as em aprendizagens significativas. Todas as experiências foram importantes para compreender a educadora que tenciono ser, reflexiva, motivada e atenta ao que aos interesses da criança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Avô, A. (1988). *O Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Texto.

Aguiar, G. & Sabala, A. (2009). *Projecto creche educação para a 1ª infância: Livro Guia 0 – 2 anos*. Sintra: Rafa Editora.

Baroody, A. (2010). *Incentivar a aprendizagem matemática das crianças*. In B. Spodek (org.). *Manual de Investigação em Educação de Infância* (2ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Barros, M. & Palhares, P. (1997). *Emergência da Matemática no Pré-Escolar*. Porto: Porto Editora.

Bessa, M. (1972). *Artes Plásticas entre as Crianças*. Rio de Janeiro: Jose Olympio.

Bilória, J. & Metzner, A. (2013). *A importância da rotina na Educação Infantil*. Consultado a 30 de setembro de 2017,

em

http://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/revistafafibeonline/sumario/28/1112_2013185355.pdf

Boavida, A., Paiva, A., Cebola, G., Vale, I. & Pimentel, T. (2008). *Experiência Matemática no Ensino Básico: Programa de formação contínua em matemática para professores dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação Direcção Geral de Inovação e de desenvolvimento Curricular.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Brancahã, R. (2005). *Bicho da seda*. Consultado a 15 de setembro de 2018, em http://www.seab.pr.gov.br/arquivos/File/complexo_da_seda/b_mori.pdf

Brazelton, T. B. & Greenspan, S. I. (2004). *A criança e o seu Mundo*. Lisboa: Editorial Presença.

Caldeira, M. F. (2009). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Castro, J. & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e de

Desenvolvimento Curricular – Ministério da Educação.

Coelho, A. (2009). *Intencionalização Educativa em Creche*. Revista Iberoamericana de Educación, n.º 49.

Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.

DeVries, R. & Zan, B. (1998). *A Ética na Educação Infantil*. São Paulo: Artmed.

Didonet, V. (2001). *Creche: a que veio... para onde vai*. Educação Infantil: a creche, um bom começo. Brasília.

Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular [DGIDC] (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artmed.

Eichmann, L. (2014). *As rotinas na creche: A sua importância no desenvolvimento integral da criança dos 0 aos 3 anos*. Consultado a 20 novembro de 2015, em

http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/6597/1/Vers%C3%A3o%20Final_AS_ROTINAS_NA_CRECHE_A_SUA_IMPORT%C3%A2NCIA_NO_DESENVOLVIMENTO_INTEGRAL_DA_CRIAN%C3%A7A_DO_S_0_AOS_3_ANOS.pdf

Forneiro, L. (2005). *A Organização dos Espaços na Educação Infantil*. Qualidade em Educação Infantil. São Paulo: Artmed.

Fosnot, C. T., & Dolk, M. (2001). *Constructing Number Sense, Addition, and Subtraction*. United States of America: Victoria Merecki and Leigh Peake.

Gambôa, R. (2011). *Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto*. In Oliveira-Formosinho, J. Gambôa, R., Formosinho, J. & Costa, H. *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp.48-77). Porto: Porto Editora.

Gonçalves, F., Guerreiro, P., & Freitas, M. J. (2011). *O Conhecimento da Língua: Percursos de Desenvolvimento*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

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

Iavelberg, R. (1995). *O desenho cultivado na criança. Arte na sala de aula*. Porto Alegre:

Artes Médicas.

Jablon, J. R., Dombro, A. L. & Dichtelmiller M. L. (2009). *O Poder da Observação: do nascimento aos 8 anos* (2ªed.). (R.C. Costa, Trad.) Porto Alegre: Artmed.

Katz, L. & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Katz, L. & Chard, S. (2009). *A Abordagem por Projectos na Educação de Infância* (2.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Katz, L., Ruivo, J., Silva, M. & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré- Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Lally, J. & Stewart, J. (1990). *Infant and Toddler Caregiving: A Guide to Setting Up Environments*.

CA: California Department of Education.

Leite, E.; Malpique, M; Santos, M. R. (1989). *Trabalho de projeto: 1. Aprender por projetos centrados em problemas*. Porto: Edições Afrontamento.

Lucena, M. (2009), *A matemática entre Jardim de Infância e 1º Ciclo: trabalho colaborativo entre professores*. Tese de Mestrado, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Portugal. Consultado a 31 de janeiro de 2019 em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/3201>

Marques, M.; Oliveira, C.; Santos, V.; Pinho, R.; Neves, I. & Pinheiro, A. (2007). *O educador como prático reflexivo*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Consultado a 15 de março de 2017 em http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/909/2/Cad_6Educador.pdf

Martinho, H. (2007). *A comunicação na sala de aula de Matemática*. Tese de doutoramento. Universidade de Lisboa.

Martinho, M. & Ponte, J. (2005). *A comunicação na sala de aula de matemática: Um campo de desenvolvimento profissional do professor*. Actas do V CIBEM. Consultado a 20 de dezembro de 2018

em:

http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/fdm/textos/MartinhoPonte_05%20CIBEM_.pdf

- Matta, I. (2001). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Matos, J. & Serrazina, L. (1996). *Didáctica da Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mcintosh, A., Reys, B. J., & Reys, R. E. (1992). A proposed framework for examining basic number sense. British Columbia, Canada: FLM Publishing Association, White Rock
- Menezes, L., Santos, F., Silva, A. & Trindade, M. (2003). *Investigar a comunicação matemática no 1º Ciclo*. Millenium, 27. Consultado a 12 de novembro de 2018 em: <http://www.ipv.pt/millenium/Millenium27/19.htm>
- Milhano, S. (2008). *A Prática Musical: Educação, Cultura e Inovação*. Caldas da Rainha: Dissertação não publicada
- Migueis, M. & Azevedo, M. (2007). *Educação Matemática na Infância: Abordagens e desafios*. Vila Nova de Gaia: Gailivro.
- Ministério De Educação [ME] (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica – Ministério da Educação.
- Ministério da Educação e do Desporto (1998). *Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil. Volume 1*. Brasília: Departamento de Política da Educação Fundamental.
- Moreira, D. & Oliveira, I. (2003). *Iniciação à Matemática no Jardim de Infância*. Lisboa: Universidade Aberta.
- NCTM (2008). *Princípios e Normas para a Matemática Escolar*. Lisboa: APM Olds, S. W. & Papalia, D. E. (2006). *O mundo da criança*. Artmed.
- Olds, S. W., Papalia, D. E., & Feldman, R. D. (2000). *Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Pedagogia(s) da Infância: Reconstruindo uma Práxis de Participação*. In Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T & Pinazza, M. *Pedagogia (s) da Infância: dialogando com o passado: construindo o futuro* (pp.13-36). Porto Alegre: Artmed.
- Paço, G. M. (2009). *O encanto da literatura infantil no Cemei Carmen Montes Paixão*. Rio de Janeiro: Mesquita.
- Parente, C. (2012). *Portefólio: Uma estratégia de avaliação para a educação de infância*.

In M.

J. Cardona & C. M. Guimarães, *Avaliação na Educação de Infância* (pp. 305-317). Viseu: PsicoSoma.

Pacheco J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.

Piaget, J. (1966). *The Psychology of intelligence*. Totowa, NJ: Littlefield, Adams.

Ponte, J. & Serrazina, M. (2000). *Didáctica da Matemática do 1.º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.

Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches – Uma abordagem ecológica da Adaptação do Bebê à creche*. Porto: Porto Editora.

Portugal, G. (sd). *Finalidades e Práticas Educativas em Creche: das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.

Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebês em Infantários. Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Quivy, R. & Campnhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Grávida.

Ramos, M. (2005). *Crianças, tecnologias e aprendizagem: contributo para uma teoria substantiva*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança. Universidade do Minho, Braga. Consultado a 3 de janeiro de 2019 em: <http://hdl.handle.net/1822/6914>

Ramos, A. & Silva, S. (2014). *Leitura do Berço ao Recreio. Estratégias de Promoção da Leitura com bebés*. In Viana, F. L., Ribeiro, I. & Baptista, A., *Ler para ser. Os caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler* (p. 153). Coimbra: Edições Almedina.

Rangel, M. & Gonçalves, C. (2010). *A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica*. Porto: Tangerina.

Rigolet, S. A. (2006). *Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem – Linhas de orientação para crianças até 6 anos*. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, M. (2010). *O sentido do número: uma experiência de aprendizagem e desenvolvimento no pré-escolar*. (Tese de doutoramento, Universidad de Extremadura). Badajoz.

Sá-Chaves, I. (2000). *Portfólios Reflexivos: estratégia de formação e de supervisão*. Aveiro: Universidade.

Serrazina, L. (2008). Preâmbulo de, J. Castro & Rodrigues M. (2008). *Sentido de número e organização de dados - Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Silva, I. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.

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

Starkey, P. & Cooper, R. G. (1995). The development of subitizing in young children. *British Journal of Developmental Psychology*, 13, 399-420.

Thomas, F. & Harding, S. (2011). *The role of Play*. In J. White (Ed.), *Outdoor Provision in the Early Years*. London: Sage Publications Ltd

Vasconcelos, T. (2012). *Trabalho por projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Direcção Geral da Educação: Lisboa.

Vasconcelos, T.; Rocha, C.; Loureiro, C.; Castro, J.; Menau, J.; Sousa, O.; Hortas, M.; Ramos, M.; Ferreira, N.; Melo, N.; Rodrigues, P.; Mil-Homens, P.; Fernandes S. & Alves, S. (2012). *Trabalho por projectos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência; Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Consultado a 20 janeiro de 2019, em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf

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

. Porto Alegre: Artmed. Zabalza, A. M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

ANEXOS

ANEXO I - Planificação de 03 de novembro de 2015

Anexo I - Planificação de 03 de novembro de 2015

Nome da instituição:

Nome da sala: Abelhas

Grupo de crianças: 20 crianças

Idade: 2anos

Data: 3 de novembro de 2015

Nome da educadora cooperante: Cidália

Professora supervisora: Marina Rodrigues

Nome das intervenientes: Inês Marques e Vera Silva

Contextualização: Sendo o tema do projeto educativo “os afetos” pretendemos ao longo desta semana abordar diferentes estados de espírito. Sendo as rotinas diárias iguais, e tendo as mesmas intencionalidades que as rotinas apresentadas no dia 2 de novembro, iremos apenas fazer a sua referência sem fazer a sua descrição. Sempre que necessário, de acordo com o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, voltaremos a descrever as rotinas.

Os recursos humanos serão sempre as duas mestrandas, a educadora e a auxiliar de ação educativa.

No que diz respeito à avaliação iremos apenas centrar-nos em quatro crianças.

Hora	Intencionalidade Educativa	Descrição da Atividade	Recursos Materiais	Avaliação
Acolhimento				

Higiene				
Das 10h30m às 11h	<p style="text-align: center;">Domínio cognitivo</p> <p>- Desenvolver a capacidade de concentração;</p> <p style="text-align: center;">Domínio físico-motor</p> <p>- Promover o conhecimento das expressões corporais em relação aos sentimentos.</p> <p>- Contribuir para o controlo dos seus movimentos de forma a realizar as atividades propostas.</p> <p style="text-align: center;">Domínio sócio-afetivo</p> <p>- Promover a aquisição de regras de socialização e convivência com os outros;</p> <p>- Desenvolver o sentido de partilha e respeito pelo próximo.</p>	<p>Cartaz “Como te sentes?”</p> <p>A Vera irá reunir o grupo de crianças no tapete para contextualizar a atividade. Para isso ela irá mostrar as fotografias tiradas no dia anterior no jogo exploratório “O que sentimos”. A Vera irá ter um cartaz já com as fotos que expressam os sentimentos.</p> <p>A atividade consiste em as crianças retirarem de dentro de um saco, que nomeamos de “saco das surpresas”, uma frase. Cada frase estará associada a uma fotografia e por conseguinte a um sentimento.</p> <p>A Vera irá ler as frases que as crianças tiram do saco (ex: sinto-me sozinho, sinto-me contente), e irá em conjunto com as crianças reproduzir as</p>	<p>- Cartaz “Como te sentes?”</p> <p>- Fotografias</p> <p>- Frases</p>	<p>Observação direta utilizando como instrumento de avaliação a grelha que se encontra em anexo.</p>

		expressões corporais e faciais associadas e esse sentimento. Após isso as crianças terão de procurar, no cartaz, a fotografia que corresponde a esse sentimento e colocar de baixo da mesma.		
Higiene				
Almoço				
Higiene				
Sesta				
Higiene				
Das 15h30m às 16h	<p style="text-align: center;">Domínio socio-afetivo</p> <p>- Promover a socialização;</p> <p style="text-align: center;">Domínio cognitivo</p> <p>- Promover um conjunto de cuidados, de forma equilibrada e adequada ao nível da nutrição, promotoras do</p>	<p style="text-align: center;">Lanche</p> <p>As crianças, organizadas em comboio, dirigem-se ordenadamente para o refeitório. Já no refeitório, sentam-se nos seus lugares</p>	<p>- Mesas;</p> <p>- 20 Cadeiras;</p> <p>- 20 Canecas;</p> <p>- 20 Palhinhas</p>	<p>Observação direta utilizando como instrumento de avaliação a grelha que se encontra em anexo.</p>

	desenvolvimento global da criança; - Promover a autonomia da criança; <p style="text-align: center;">Domínio físico-motor</p> - Fomentar o desenvolvimento da motricidade da criança.	habituais. A educadora com a ajuda das mestrandas e da assistente operacional distribuem os iogurtes/leite pelas crianças. Quando necessário, a educadora, as mestrandas e a assistente operacional ajudam as crianças. No fim de beberem o leite será distribuído o pão. No fim do lanche, é retirado às crianças os babetes, de seguida as crianças regressarão à sala de atividades onde irão proceder à higiene.		
Higiene				
Das 16h30m às 17h	<p style="text-align: center;">Domínio cognitivo</p> - Desenvolver a capacidade de concentração; - Fomentar o contacto com novas sensações; - Promover o gosto pela música. <p style="text-align: center;">Domínio físico motor</p> - Promover o desenvolvimento ao nível da motricidade global;	<p style="text-align: center;">Brincadeira com a música</p> A Vera irá colocar uma música associada aos afetos. A ideia é que as crianças tenham um contacto prévio com a música uma vez que no dia seguinte a iremos trabalhar. A Vera irá propor às crianças que	CD com a música “Canção dos mimosinhos” interpretada por Alda Fernandes. ³	Observação direta utilizando como instrumento de avaliação a grelha que se encontra em anexo.

³ “Canção dos mimosinhos” interpretada por Alda Fernandes. Obtida de <https://www.youtube.com/watch?v=Lj7rOedaWmE>

	<p style="text-align: center;">Domínio sócio afetivo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover a aquisição de regras de socialização e convivência com os outros; - Desenvolver o sentido de partilha e respeito pelo próximo. 	<p>ouçam a música, uma vez que esta é nova para elas, e que dançam ao ritmo da mesma. Com esta atividade apenas queremos dar a conhecer a música e que as crianças se sintam livres de a explorar como quiserem.</p>		
Aula de educação e expressão motora				
Brincadeira livre				

ANEXO II - Planificação de 15 de dezembro de 2015

Anexo II - Planificação de 15 de dezembro de 2015

Nome da instituição:

Nome da sala: Abelhas

Grupo de crianças: 20 crianças

Idade: 2anos

Data: 15 de Dezembro de 2015

Nome da educadora cooperante: Cidália

Professora supervisora: Marina Rodrigues

Nome da interveniente: Vera Saudade e Silva

Contextualização: Esta semana iremos propor algumas atividades para desenvolver conceitos como dentro e fora, em cima e em baixo e cheio e vazio. Sendo as rotinas diárias iguais, e tendo as mesmas intencionalidades que as rotinas apresentadas no dia 14 de Dezembro, iremos apenas fazer a sua referência sem fazer a sua descrição. Sempre que necessário, de acordo com o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, voltaremos a descrever as rotinas.

Os recursos humanos serão sempre as duas mestrandas, a educadora e a auxiliar de ação educativa.

No que diz respeito à avaliação iremos apenas centrar-nos em quatro crianças.

Hora	Intencionalidade Educativa	Descrição da Atividade	Recursos Materiais	Avaliação
Acolhimento				
Higiene				
Das	Domínio socio-afetivo	Vamos ver o que está em cima e em		

<p>10h15m às 11h15m</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Promover momentos de interação entre a criança e o adulto; - Promover momentos de interação entre criança/ criança; - Promover momentos de inter-ajuda entre as crianças. <p style="text-align: center;">Domínio cognitivo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a concentração ao longo da exploração das atividades; - Proporcionar momentos lúdicos; - Promover o desenvolvimento do conceito de em cima/ em baixo; - Promover a exploração das cores através do contacto com os objetos coloridos e da sua observação; - Estimular a criança na participação em diálogos; - Promover o conhecimento das partes do corpo; - Desenvolver a noção de espaço; - Promover o desenvolvimento da linguagem oral. <p style="text-align: center;">Domínio físico-motor</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contribuir para o desenvolvimento da motricidade movimentando o corpo para se deslocar e manusear objetos. 	<p style="text-align: center;">baixo!</p> <p>Nós, crianças da sala das abelhas, iremos nos sentar todas no tapete. Após estarmos todas sentadas a Vera irá questionar, com peças de lego na mão, de que cor é determinada peça.</p> <p>Iremos então agarrar uma peça da cor que nos for pedido e coloca-la de baixo da mesa, ou em cima da mesa. Esta atividade será feita por todos. Ainda com as peças de lego nós iremos coloca-las em cima da cabeça, de baixo dos pés, em cima das pernas e de baixo do rabo.</p> <p>Depois a Vera irá pedir que dois a dois nos coloquemos de baixo da mesa, ou em cima de uma determinada cor do nosso tapete. Isto porque a Vera tirou duas peças coloridas do nosso tapete e espalhou-as pela sala.</p> <p>Ao longo desta atividade vamos estar sempre a responder a questões como “A peça de X cor está em cima ou em baixo da mesa?”, “Os dois meninos estão em cima ou em baixo da mesa?”, “Os dois</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mesa - Tapete - Peças de lego 	<p>Observação direta utilizando como instrumento de avaliação a grelha que se encontra em anexo.</p>
-------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------

		meninos estão em cima ou em baixo do tapete?” <i>Cima, baixo e cores (em cima do tapete, de baixo da mesa)</i>		
Higiene				
Almoço				
Higiene				
Sesta				
Higiene				
Das 15h30m às 16h	<p style="text-align: center;">Domínio socio-afetivo</p> <p>- Promover a socialização;</p> <p style="text-align: center;">Domínio cognitivo</p> <p>- Promover um conjunto de cuidados, de forma equilibrada e adequada ao nível da nutrição, promotoras do desenvolvimento global da criança;</p> <p>- Promover a autonomia da criança;</p> <p style="text-align: center;">Domínio físico-motor</p> <p>- Fomentar o desenvolvimento da motricidade da criança.</p>	<p style="text-align: center;">Lanche</p> <p>As crianças, organizadas em comboio, dirigem-se ao refeitório. Já no refeitório, sentam-se nos seus lugares habituais. A Inês e a Vera distribuem os iogurtes/leite pelas crianças. De seguida será distribuído o pão. No fim do lanche, é retirado às crianças os babetes, e as crianças regressarão à sala de atividades onde irão proceder à higiene.</p>	<p>- Mesas;</p> <p>- 20 Cadeiras;</p> <p>- 20 Canecas;</p> <p>- 20 Palhinhas</p>	<p>Observação direta utilizando como instrumento de avaliação a grelha que se encontra em anexo.</p>

Higiene				
Das 16h15m às 17h	<p>Domínio socio-afetivo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover momentos de interação entre a criança e o adulto. <p>Domínio cognitivo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar novas experiências; - Desenvolver a concentração; - Proporcionar momentos lúdicos; - Promover o desenvolvimento da linguagem oral. 	<p>Lareira de Natal</p> <p>As crianças irão reunir-se no tapete.</p> <p>A Vera irá colocar algumas questões como;</p> <p>“Quem se lembra o que estivemos a fazer ontem, que utilizamos esponja e tintas?”</p> <p>“Então e agora o que vamos fazer com as nossas botas?”</p> <p>“O que acham de pendurar as nossas botas?”</p> <p>“E onde as vamos pendurar?”</p> <p>A mestranda Inês irá trazer para dentro da sala a lareira elaborada pelas mestrandas. Esta irá estar tapada com um pano de modo a não estar visível e a criar suspense.</p> <p>As crianças irão responder a algumas questões após a Vera mostrar que o que está por baixo do pano é a lareira. “Quem sabe o que é isto?”</p> <p>“Então que acham de pendurar-nos as nossas botas na lareira?”</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Lareira (elaborada pelas mestrandas) -Botas (elaboradas pelas crianças); - Pano 	<p>Observação direta utilizando como instrumento de avaliação a grelha que se encontra em anexo.</p>

		As crianças irão pendurar a sua bota na lareira uma a uma.		
Aula de educação e expressão motora				
Brincadeira livre				

ANEXO III - Planificação de 13 de janeiro de 2016

Anexo III - Planificação de 13 de janeiro de 2016

Nome da instituição:

Nome da sala: Abelhas

Grupo de crianças: 20 crianças

Idade: 2 anos

Data: 13 de janeiro de 2016

Contextualização: Esta é a última semana de intervenção das mestrandas e, como tal, iremos propor atividades mais lúdicas de modo a criar um ambiente mais divertido para as crianças. Sendo as rotinas diárias iguais, e tendo as mesmas intencionalidades que as rotinas apresentadas no dia 11 de janeiro, iremos apenas fazer a sua referência sem fazer a sua descrição.

Sempre que necessário, de acordo com o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, voltaremos a descrever as rotinas.

Os recursos humanos serão sempre as duas mestrandas, a educadora e a auxiliar de ação educativa.

Nome da educadora cooperante: Cidália

Professora supervisora: Marina Rodrigues

Nome da interveniente: Vera Saudade e Silva

No que diz respeito à avaliação iremos apenas centrar-nos em quatro crianças.

Hora	Intencionalidade Educativa	Descrição da Atividade	Recursos Materiais	Avaliação
Acolhimento				
Higiene				
Das 10h15m às 11h	<p style="text-align: center;">Domínio socio-afetivo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover momentos de interação entre a criança e o adulto; - Promover momentos de interação entre criança/criança. <p style="text-align: center;">Domínio cognitivo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a concentração ao longo da exploração das atividades; - Proporcionar momentos lúdicos; - Promover o conhecimentos das cores e da sua associação ao nome das mesmas; - Estimular a criança na participação em diálogos; - Desenvolver a noção de espaço uma vez que a tinta estará confinada a um espaço limitado; 	<p style="text-align: center;">Vamos brincar com as cores</p> <p>O nosso grupo de crianças irá reunir-se no chão na zona central da sala em forma de círculo, e vamos conversar um pouco acerca dos materiais que irão estar expostos no centro do círculo. A Vera irá falar connosco para que nos mantenhamos sentadas, isto, para que todos possamos participar e observar, numa parte inicial.</p> <p>No centro do círculo teremos as tintas (azul, magenta e amarelo) e a manga plástica transparente. Iremos observar e algumas de nós iremos participar na colocação de tinta em cima da manga plástica. A ideia é que se coloque uma grande quantidade de tinta. Depois de observarmos as diferentes cores que se irão utilizar e as nomearmos em conjunto e individualmente a Vera irá dobrar a manga plástica ao meio selando as pontas com fita-cola de modo a manter a tinta dentro do plástico.</p> <p>De seguida, e em pequenos grupos de cinco iremos colocar as nossas mãos, pés e outras</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Manga plástica transparente - Tintas (azul, magenta e amarelo) - Fita-cola 	<p>Observação direta utilizando como instrumento de avaliação a grelha que se encontra em anexo.</p>

	<p>- Promover o desenvolvimento da linguagem oral através da exposição do que fazemos e vemos.</p> <p style="text-align: center;">Domínio físico-motor</p> <p>- Contribuir para o desenvolvimento da motricidade movimentando as partes do corpo que nos permitem misturar as cores e visualizar a mistura ao mesmo tempo (mãos, pés, braços, pernas).</p>	<p>partes do corpo que queiramos em cima da manga plástica e vamos misturar as cores. Vamos ver as três cores que colocámos a misturar e a criar novas cores. Vamos procurar dizer os nomes de algumas cores que conseguirmos identificar ao longo da mistura das tintas, pode ser um pouco difícil mas iremos tentar.</p>		
Higiene				
Almoço				
Higiene				
Sesta				
Higiene				
Lanche				
Higiene				

<p>A partir das 16h15m</p>	<p style="text-align: center;">Domínio socio-afetivo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover momentos de interação entre a criança e o adulto; <p style="text-align: center;">Domínio cognitivo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a concentração ao longo da exploração das atividades; - Proporcionar momentos lúdicos; - Promover o conhecimentos das cores e da sua associação ao nome das mesmas; - Desenvolver o sentido do tato através da exploração da textura da tinta; - Estimular a criança na participação em diálogos; - Promover o desenvolvimento da linguagem oral através da exposição do que fazemos e vemos. <p style="text-align: center;">Domínio físico-motor</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a motricidade fina através do desenho de riscos e bolas na mesa com os dedos. 	<p style="text-align: center;">Vamos brincar com as cores</p> <p>Vamos, todos juntos sentar-nos no tapete um bocadinho porque a Vera tem uma atividade para nos propor.</p> <p>A Vera trouxe tintas e folhas de papel. Iremos tentar adivinhar o que vamos fazer com este material. Depois de tentarmos adivinhar a Vera vai demonstrar. Ao longo da demonstração iremos adivinhar o que vamos utilizar para colocar a tinta no papel.</p> <p>Numa mesa, três de cada vez, iremos colocar tinta na mesa e com as nossas mãos vamos espalhar a tinta na mesa. Com os dedos vamos fazer riscos e bolas à nossa vontade. Depois de explorarmos a textura da tinta, as cores e a mistura das mesmas, a Vera irá ajudar-nos a colocar uma folha por cima do nosso desenho, e vamos calcar um pouco a folha. Iremos observar o desenho que fizemos na mesa a passar para o papel como por magia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Bacia com água; - Pano; - Tintas (azul, magenta e amarelo); - Papel; - Mesa - Plástico para colocar por cima da mesa. 	<p>Observação direta utilizando como instrumento de avaliação a grelha que se encontra em anexo.</p>
<p>Brincadeira Livre</p>				