



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA



**POLITÉCNICO
DE LISBOA**

**O AMBIENTE EDUCATIVO NUMA SALA DE
JARDIM DE INFÂNCIA: PERCEÇÕES E
EXPLORAÇÕES DAS CRIANÇAS**

Raquel Janeiro

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

2019



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA



**POLITÉCNICO
DE LISBOA**

**O AMBIENTE EDUCATIVO NUMA SALA DE
JARDIM DE INFÂNCIA: PERCEÇÕES E
EXPLORAÇÕES DAS CRIANÇAS**

Raquel Janeiro

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

Orientadora: Professora Doutora Mónica Pereira

2019

AGRADECIMENTOS

Começo por agradecer à orientadora que me acompanhou ao longo deste desafiante percurso, durante os estágios em creche e em jardim de infância, Professora Doutora Mónica Pereira. Pela disponibilidade, dedicação, partilha de ideias e de vivências, flexibilidade e pelo apoio demonstrados, o que acabou por contribuir para que me tenha ficado a conhecer em diversos aspetos. Grata pelo apoio e pelas aprendizagens!

Agradeço à minha mãe, ao meu pai, à minha irmã e à minha avó o apoio incondicional que demonstraram ao longo do meu percurso, por me incentivarem a ir em busca do que me faça sentir realizada. Tal como sempre me disseste pai, há sempre mais do que uma opção de atuação a cada momento. Grata pela vossa presença na minha vida!

Agradeço-te Luís, por estar a crescer ao teu lado, incluindo esta etapa da minha vida finalizada. Paciência, positivismo e partilha de ideias são exemplos do que me transmitiste ao longo desta etapa. Grata por te conhecer!

Agradeço às duas equipas educativas que me acompanharam nas duas etapas de estágio pelo modo como me acolheram e pela disponibilidade que demonstraram ao longo deste percurso. Foram muitas as aprendizagens! Grata pelos momentos partilhados!

Agradeço ao pessoal docente e não docente da Escola Superior de Educação de Lisboa que me apoiou, pela partilha de variados momentos, foram bastantes! Grata pela disponibilidade!

Agradeço, também, aos amigos e às amigas que me acompanharam nesta etapa. Marta, Lúcia e Liliana, é caso de se dizer que sem vocês não tinha sido a mesma coisa! Foram as pessoas que mais de perto acompanharam este percurso, com base numa amizade forte, sentida nos vários momentos, muitos deles desafiantes a tantos níveis! Grata por vos ter conhecido ainda melhor nesta fase. Também um agradecimento especial aos colegas e às colegas que me acompanharam e restantes amigos e amigas que fazem parte da minha vida!

Por fim, agradeço às crianças com quem me cruzei ao longo deste percurso pela troca de experiências e disponibilidade. Grata pelos momentos partilhados!

RESUMO

O presente relatório é referente, sobretudo, ao processo de observação e de intervenção que desenvolvi em jardim de infância, com crianças de três anos, ao longo da Prática Profissional Supervisionada II. Durante uma parte desse período, realizei uma investigação de natureza qualitativa – investigação sobre a própria prática.

A problemática geral da investigação relaciona-se com o modo como as crianças exploram materiais naturais e com a avaliação que fazem do ambiente educativo, bem como, com o modo como a minha ação educativa poderá influenciar a perceção, as explorações e a avaliação que as crianças fazem do ambiente educativo. Nesse sentido, a investigação teve como objetivos: (i) compreender como as crianças percebem, exploram e avaliam o ambiente educativo da sua sala, mais especificamente, no que diz respeito: à perceção das regras; à preferência pelas áreas; à apreciação do espaço da sala; ao uso dado a diferentes materiais com diferentes graus de realismo atribuídos – funcionalidade real ou imaginária –; às características identificadas aquando da exploração dos materiais; (ii) analisar o papel do adulto na criação de oportunidades de exploração dos materiais; (iii) analisar o papel do adulto como mediador da perceção e da exploração que as crianças fazem dos materiais naturais, particularmente, em relação às estratégias utilizadas pelo adulto e à análise da influência dessas estratégias na interação da criança com os materiais naturais.

Ao longo da investigação, recorri, sobretudo, à observação, como técnica de análise de dados, tendo realizado, numa fase inicial, duas entrevistas semiestruturadas às crianças e à educadora cooperante e analisado um documento da organização socioeducativa. Como instrumentos de análise de dados, utilizei os seguintes: notas de campo; registos audiovisuais; documento da organização socioeducativa. Para a análise dos dados, privilegiei a análise de conteúdo dos mesmos.

Ao analisar os dados, aponto como principais resultados obtidos os seguintes: tendência para a atribuição de funcionalidades imaginárias a objetos conotativos – não realistas –, bem como a atribuição de funcionalidades reais a objetos denotativos – que refletem a realidade (realistas). Este resultado aponta, igualmente, para uma possível relação positiva entre a promoção da criatividade derivada da interação com materiais conotativos, nomeadamente com materiais naturais; eventual promoção do questionamento acerca de características e possibilidades de uso de materiais naturais, aquando da interação com os mesmos. Esse questionamento pode, eventualmente, provocar nas crianças o interesse em

prolongar a exploração dos materiais naturais; eventual valorização das crianças atribuída ao brincar e aos materiais disponibilizados na sala; eventual promoção da identificação de características dos materiais durante e após a exploração dos mesmos.

Palavras-chave: jardim de infância, ambiente educativo da sala; percepção; exploração; materiais

ABSTRACT

This report is focused on the process of observation and intervention developed with the participation of three years old children during the Supervised Professional Practice II in a kindergarten context. During a part of that period, I made a qualitative research – the so called research on own´s practice.

My research´s main issue relates to how children explore natural materials and their evaluation of the educational environment, as well as how my educational action may influence children´s perception, exploration and evaluation of the educational environment. So, my research was carried out in order to: (i) understand how children perceive, explore and evaluate the educational environment of their classroom, more specifically: the perception of rules; the preference for learning areas; the appraisal for the space of the classroom; the use given to materials with different levels of realism – real or imaginary functionality –; identified characteristics of materials when explored by the children; (ii) analyse the role of the adult regarding the creation of opportunities for children to explore the materials; (iii) analyse the role of the adult as a facilitator for the perception and use of natural materials by children, special importance will be given to the adult´s strategies and their effectiveness in the interaction of children with natural materials.

Throughout my research, I mainly used observation as a data analysis technique, having carried out, in an initial phase, two semi-structured interviews with the children and with the classroom´s kindergarten teacher; besides, I also analyzed a document of the socio-educational organization. For data analysis, I used the following instruments: field notes; audiovisual records; a document of the socio-educational organization. I privileged the content analysis for data analysis.

After analyzing the data, I point out as main results: possible existence of a tendency to assign imaginary functionalities to connotative – non-realistic – materials, as well as the assignment of real functionalities to denotative – reflect the reality (realistic) – materials. This output also points to a possible positive relation between the promotion of creativity derived from the interaction with connotative materials, namely with natural materials; possible promotion of the questioning about characteristics and possibilities of using natural materials, when interacting with them. This questioning may eventually induce children to prolong the exploration of natural materials; possible children´s interest

in play and the materials made available in the room; possible promotion of the identification of the materials' characteristics during and after its exploration is made.

Key-words: kindergarten; educational environment in classroom; perception; exploration; materials

ÍNDICE GERAL

Introdução.....	1
1.Caraterização para a ação educativa.....	2
1.1.Grupo de crianças	3
1.2.Famílias das crianças.....	6
1.3.Equipa educativa	7
1.4.Contexto socioeducativo e eixos orientadores	7
1.5.Ambiente educativo.....	9
1.6. Comunidade.....	12
1.7. Meio envolvente	12
2. Análise reflexiva da intervenção	13
2.1. Intenções para a ação.....	13
2.2. Processo de intervenção e avaliação das intenções	18
3. Investigação.....	26
3.1. Identificação da problemática	26
3.2. Revisão da literatura.....	27
3.2.1. O ambiente educativo em educação de infância.....	27
3.2.2.O papel do educador na organização do ambiente educativo na sala.....	31
3.2.3. Materiais educativos	32
3.2.4. Exploração, fantasia e criatividade na infância no uso de materiais	35
3.2.5. O papel do educador nos contextos lúdicos.....	38
3.3. Quadro metodológico e roteiro ético	39
3.4. Apresentação e análise dos dados recolhidos	42
4. A construção da identidade profissional	52
5. Considerações finais.....	55
Referências	57
Anexos.....	Erro! Marcador não definido.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Planta da sala de atividades. Elaboração própria.....	43
---	----

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 . Rotina diária.....	11
Tabela 2. Intenções pedagógicas para a ação com as crianças.....	13
Tabela 3. Intenções pedagógicas para a ação com as famílias.....	16
Tabela 4. Intenções pedagógicas para a ação com a equipa educativa.....	17

LISTA DE ABREVIATURAS

NC	Notas de Campo
PPSII	Prática Profissional Supervisionada II
PCG	Projeto Curricular de Grupo
RA	Registos Audiovisuais
RO	Registo de Observação
ROI	Registos de Observação para a Investigação

INTRODUÇÃO

O presente relatório decorre, essencialmente, do desenvolvimento do meu processo de atuação num Jardim de Infância (JI) durante a Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), com um grupo de crianças de 3 anos, tendo por base intenções previamente definidas, após um momento de observação.

O relatório tem como principal objetivo a apresentação e a explicitação do meu percurso desenvolvido ao longo da PPSII, de forma fundamentada e reflexiva. Durante esse percurso, pretendi adequar a minha intervenção educativa de modo a ser significativa para o grupo de crianças, integrada nas suas rotinas diárias e eticamente responsável. Para além disso, no relatório encontra-se a explicitação do meu processo de construção da identidade profissional ao longo da prática profissional supervisionada em creche e em jardim de infância.

Realizei uma investigação sobre a própria prática, de natureza qualitativa, em que participaram crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e 3 meses e os 3 anos e 11 meses e do respetivo contexto socioeducativo de natureza privada. A partir do meu interesse pelo potencial do ambiente educativo no desenvolvimento e aprendizagens das crianças, com enfoque no potencial dos materiais disponibilizados (especialmente os naturais) e nas respetivas perceções das crianças, aliado a uma fragilidade identificada numa área da sala do grupo de crianças - “área da natureza”-, emergiu a problemática da investigação. A problemática geral da investigação relaciona-se com o modo como as crianças exploram materiais naturais e com a avaliação que fazem do ambiente educativo, bem como, com o modo como a minha ação educativa poderá influenciar a perceção, as explorações e a avaliação que as crianças fazem do ambiente educativo.

. Para tal, defini como objetivos: (i) compreender como as crianças percecionam, exploram e avaliam o ambiente educativo da sua sala, mais especificamente, no que diz respeito: à perceção das regras; à preferência pelas áreas; à apreciação do espaço da sala; ao uso dado a diferentes materiais com diferentes graus de realismo atribuídos – funcionalidade real ou imaginária –; às características identificadas aquando da exploração dos materiais; (ii) analisar o papel do adulto na criação de oportunidades de exploração dos materiais; (iii) analisar o papel do adulto como mediador da perceção e da exploração que as crianças fazem dos materiais

naturais, particularmente, em relação às estratégias utilizadas pelo adulto e à análise da influência dessas estratégias na interação da criança com os materiais naturais. Ao longo da investigação, recorri, sobretudo, à observação, como técnica de análise de dados, tendo realizado, numa fase inicial, duas entrevistas semiestruturadas às crianças e à educadora cooperante e analisado um documento da organização socioeducativa - Projeto Curricular do Grupo (PCG, 2018/2019). É de notar que para a posterior análise dos dados recolhidos efetuei a análise de conteúdo, tendo, para este feito, construído matrizes categoriais.

No que diz respeito à estrutura deste relatório, este encontra-se organizado em cinco secções. Na primeira secção, procedi à caracterização de diversos aspetos para a ação educativa: realizei uma descrição de um grupo de crianças, das respetivas famílias, da equipa educativa, do contexto socioeducativo e eixos orientadores, do ambiente educativo, da comunidade e do meio envolvente da organização socioeducativa.

De seguida, apresentei a análise reflexiva da intervenção, onde referi as intenções pedagógicas que propus desenvolver, com base na caracterização para a ação, acima mencionada, bem como a avaliação dessas intenções e o processo de intervenção.

Na terceira secção, apresentei a identificação e fundamentação da problemática, fiz a revisão da literatura acerca da mesma, descrevi o quadro metodológico e o roteiro ético e procedi à apresentação e à análise dos dados recolhidos.

Posteriormente, refleti acerca da construção da identidade profissional ao longo das intervenções realizadas, tanto no âmbito da creche como de JI.

Na última secção – considerações finais –, fiz um balanço do meu processo de intervenção ao longo da PPSII.

1. CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO EDUCATIVA

Nesta secção apresento informações acerca do meio e do contexto socioeducativo onde realizei a Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), bem como acerca das crianças, suas famílias, da equipa educativa e do ambiente educativo.

A recolha de informação pode ser definida como “o processo organizado posto em prática para obter informações junto de múltiplas fontes, com o fim de passar de um nível de conhecimento para outro nível de conhecimento ou de representação de uma dada situação (Ketele & Roegiers, 1993, p. 17). Numa fase precedente à minha

intervenção, ainda no período de observação, tive a oportunidade de “selecionar informação pertinente . . . a fim de poder descrever, interpretar e agir sobre a realidade em questão” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 11). De acordo com Ketele e Roegiers (1993), entre os principais métodos de recolha de informação encontram-se a observação e o estudo de documentos, utilizados nessa recolha. Ao longo da PPSII decorreram, inclusive, conversas informais com a equipa educativa. É de notar que, no sentido de registar as observações que fiz, recorri, com frequência, a dois instrumentos: reflexões semanais (cf. anexo A.); Notas de Campo (NC) (cf. anexo B.).

A relevância da recolha de informação relaciona-se com o facto de “o desenvolvimento consistir em um processo de interação bidirecional, estabelecido entre as características da pessoa e seu contexto, desenvolvido através do tempo e afetado por influências que emanam de outros contextos” (Bronfenbrenner, 1996, citado por Marcondes & Sigolo, 2012, p. 92). No mesmo sentido, Canário (2002) considera a educação como “um processo permanente de auto-construção da pessoa humana, em que é necessário dar centralidade ao sujeito e à sua experiência” (citado por Matos, 2003).

1.1.Grupo de crianças

O grupo de crianças constitui-se por dezassete crianças, nove do sexo masculino e oito do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 3 anos e 3 meses e os 3 anos e 11 meses, na data em que iniciei a PPSII. É de notar que as crianças já frequentavam a organização socioeducativa no ano letivo anterior, oito das quais provenientes da sala dos 24 aos 30 meses, sete da sala dos 30 meses aos 36 meses e duas da sala dos 18 aos 36 meses, onze das quais frequentam a organização socioeducativa há pelo menos dois anos (cf. anexo C.). Este facto pode ter contribuído para “as adaptações terem sido feitas com muita naturalidade, tanto à sala como à equipa educativa e aos novos pares” (PCG, 2018/2019). Outro aspeto a mencionar é que a maioria das crianças tem um(a) irmão/irmã, sendo que uma das crianças tem três irmãos e cinco das crianças não têm irmãos e/ou irmãs (cf. anexo D.).

Relativamente à “formação pessoal e social”, relacionada com a “forma como as crianças se relacionam consigo próprias, com os outros e com o mundo, num processo de desenvolvimento de atitudes, valores e disposições” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 33), um dos aspetos destacado pela educadora é o facto de,

normalmente, em situações de resolução de conflitos entre pares, as crianças necessitam da intervenção do adulto. Este facto é visível quando as crianças, nessas situações, recorrem ao adulto ou se expressam “de forma física, batendo, empurrando, tirando o brinquedo”, necessitando do apoio do adulto na gestão de emoções (PCG, 2018/2019, p. 16). Verifiquei, igualmente, que “uma das situações que surge, por vezes, é a necessidade de o adulto intervir enquanto mediador na resolução de problemas. Um dos casos relaciona-se com a resolução de conflitos entre pares, numa altura em que estavam várias crianças a andar de triciclo e em que os triciclos se encontravam condensados numa mesma zona sem conseguirem "entender-se" para desimpedir os triciclos” (Registo de Observação (RO nº 1, 15.10.18).

A educadora considera, igualmente, que “o saber ouvir e respeitar o momento de comunicação do outro, seja o seu par ou os adultos” se trata de uma necessidade emergente do grupo (PCG, 2018/2019, p. 16). Lino (2014) defende que “as crianças, desde muito cedo na vida, evidenciam uma elevada competência em escutar e quererem ser escutadas, sendo este um direito que deve ser respeitado por todos os que com elas interagem, nomeadamente os seus professores” (p. 143).

Por outro lado, a educadora considera tratar-se de um grupo com crianças “muito empáticas, que se preocupam efetivamente com os outros” (PCG, 2018/2019, p. 16). Relativamente à empatia com os outros, a criança “está a começar a compreender que o seu mundo engloba as necessidades e os sentimentos de outros, não apenas os seus. Ela está agora a tomar consciência de que pode afetar os outros” (Brazelton & Sparrow, 2010, p. 55). Numa altura em que Mtd. começou a choramingar, V. foi ter com Mtd., baixou-se e perguntou-lhe o que se passava. Mtd. respondeu-lhe, virando-se para a direção de V.” (RO nº2, 15.10.18). Outro aspeto a evidenciar, através da observação das crianças, é o do cumprimento, de uma forma geral, de regras por parte das mesmas, sendo que “as crianças necessitam de estabilidade e de referências, ou seja, de estrutura, regras e limites” (Portugal & Laevers, 2018, p. 143).

Ao nível da independência, a educadora defende que se trata de um grupo bastante independente, quer na alimentação, quer na higiene, sendo necessária, apenas pontualmente, interferência do adulto nesses momentos. De um modo geral, as crianças “pedem ajuda sempre que necessitam e aceitam as diretrizes dos adultos” (PCG, 2018/2019, p. 16).

Em relação à área da “expressão e comunicação”, a educadora considera que as crianças são dinâmicas, “muito ativas e participativas”, nomeadamente no momento de

conversa em grande grupo da manhã. Nesse sentido, acrescenta que “gostam de conversar sobre temas do seu interesse, de lançar questões e de debater ideias” (PCG, 2017/2018, p. 16). Através de observações, verifiquei que, ao longo de cada dia, as crianças, em geral, estabelecem com frequência diálogos com a equipa educativa, comigo e com os seus pares, “têm muito para dizer”. Constatei, igualmente, através da observação, que a maioria das crianças faz recados simples e segue instruções simples. É de notar que algumas das crianças apresentam gaguez, nalguns momentos. De acordo com Brazelton e Sparrow (2010), “muitas das crianças atravessam uma fase de gaguez ou difluência (dificuldade em começar a falar)” (p. 48). Em determinada altura, encontrava-me a falar com Mt. e I., Mt. começou a falar e gaguejou. Tentou segunda vez e voltou a gaguejar (RO nº5, 15.10.18).

Ao longo de observações que realizei, verifiquei que existe uma diferença significativa entre algumas crianças ao nível do domínio de variados movimentos, bem como da utilização de diversos equipamentos. Algumas das crianças revelam o domínio de variados movimentos, nomeadamente ao nível de deslocamentos e equilíbrio e o controle e a coordenação de vários movimentos. Por outro lado, algumas das crianças encontram-se a desenvolver, gradualmente, alguns dos movimentos anteriormente referidos.

Segundo a educadora, as crianças, de um modo geral, “exploram com muito à vontade todas as áreas de aprendizagem ativa”, embora considere que “ainda manifestem dificuldade em escolher atividades mais estruturadas (jogos, desenhos, colagem, etc.), focarem-se nas tarefas em si e em terminá-las com sucesso, conseguindo fazê-lo apenas na presença do adulto” (PCG, 2018/2019, p.16). Por isso, defende que a promoção do desenvolvimento da concentração é uma necessidade emergente no grupo (PCG, 2018/2019). Outro aspeto observado que destaco é o grupo estar a desenvolver a motricidade fina, que se encontra em constante desenvolvimento, sendo que a maioria das crianças necessita do apoio do adulto em tarefas que incluam, nomeadamente, o uso de pincéis, canetas e tesouras. Para além disso, trata-se de um grupo interessado de crianças, curioso, nomeadamente no que se refere a canções e a histórias, as quais, por diversas vezes, entoam e contam, respetivamente. Verifiquei, também, que a maioria das crianças escolhe fazer *puzzles*, construções com materiais de encaixe e brincar ao faz-de-conta, encontrando-se a noção espacial em constante desenvolvimento.

No que se refere à área de conhecimento do mundo associada a um “processo de questionamento e de procura organizada do saber” (Silva et al., 2016, p. 6), a

educadora afirma que, globalmente, as crianças “apresentam dinamismo, curiosidade, capacidade de observação e vontade para experimentarem coisas novas...” (PCG, 2018/2019, p. 17).

Por fim, no que concerne aos gostos e aos interesses do grupo, é de destacar “a importância que atribui ao brincar, tanto na sala como no recreio ou exterior”, bem como “a vontade e o desejo de participação nas conversas”, através da partilha de experiências (PCG, 2018/2019, p. 16).

1.2.Famílias das crianças

No que respeita às famílias, a equipa educativa informou-me que a maioria reside nas zonas circundantes ao estabelecimento educativo, sobretudo por razões de proximidade da residência. Relativamente ao tipo de família, outra informação referida pela equipa educativa foi a de que as crianças provêm de “famílias nucleares”. Porém, o pai de uma das crianças reside noutro país europeu e o pai e a mãe de uma outra estão divorciados e vivem em casas separadas.

Quanto à situação profissional das famílias, a maioria exerce funções na área de economia/gestão e de direito e, na sua totalidade, contém habilitações académicas (cf. anexo E.).

Relativamente às idades, com base nos dados disponibilizados, recolhi a informação de que tanto as mães como os pais das crianças, na sua maioria, têm entre 35 a 44 anos (inclusive), com predominância para a faixa etária entre 40 e 44 anos (inclusive) (cf. anexo F.).

De acordo com a recolha de informações que realizei, constatei que a equipa educativa considera importante que as famílias contribuam, em conjunto com a organização socioeducativa, para o processo de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças. Daí que exista, por parte desta organização, um esforço para conseguir uma boa articulação com as famílias das crianças, com vista a obter uma relação positiva entre os dois sistemas de aprendizagem (PCG, 2018/2019; Regulamento Interno (RI), s.d.).

Na organização socioeducativa, são realizadas reuniões em que as famílias têm a oportunidade de participar, inclusive em eventos festivos, reuniões de pais, reuniões de atendimento individual à família e reuniões de avaliação. Outras possibilidades de

participação das famílias ocorrem aquando do desenvolvimento de atividades/momentos conjuntas/os com as crianças, bem como aquando das comunicações diárias formais e informais com as famílias, com o intuito de dar a conhecer o que vai acontecendo ao longo do dia. Essas comunicações são as seguintes: (i) encontros diários (ii) registos fotográficos de momentos/atividades; (iii) notícias periódicas à porta da sala; (iv) trabalhos realizados pelas crianças; (v) acompanhamento interativo diário através de um *link* (RI, s.d.; PCG, 2018/2019).

1.3. Equipa educativa

Na sala, a acompanhar o grupo de crianças, encontra-se uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa. Verifiquei que existe um clima de colaboração e de confiança entre a equipa, através, nomeadamente, da vivência de momentos de partilha e da discussão regular de ideias entre a equipa educativa, em vários dos quais eu também participei.

De acordo com informações fornecidas pela equipa, verifiquei que a educadora de infância tem como habilitações literárias a licenciatura em Educação de Infância – curso pré-bolonha – e exerce a função há treze anos nesta organização socioeducativa.

No que se refere à auxiliar de ação educativa, obtive a informação de que, durante o ano letivo anterior, encontrava-se a acompanhar parte do grupo de crianças e trabalha há oito anos no contexto socioeducativo.

1.4. Contexto socioeducativo e eixos orientadores

A organização socioeducativa existe desde 2005, é de natureza privada com a oferta das valências de creche (4 meses-3 anos) e de JI (3-6 anos) e é detentora dos alvarás da Segurança Social e da DGAE (MEC), respetivamente. O seu funcionamento é de segunda a sexta-feira entre as 8h00 e as 20h00, sendo que entre as 9h30 e as 16h30 é quando, normalmente, decorrem as atividades educativas (RI, s.d.).

O projeto educativo estava a ser reestruturado, encontrando-se, no entanto, as grandes linhas orientadoras da organização socioeducativa noutros documentos internos, nomeadamente no RI e no *Site* da Organização Socioeducativa.

No que se refere aos elementos profissionais que exercem funções na organização socioeducativa, a diretora geral informou-me de que são os seguintes: oito educadoras de infância (quatro das quais exercem outras funções: coordenadora

pedagógica, professora de artes, professora de psicomotricidade e diretora técnica de JI, respetivamente); nove auxiliares de ação educativa; uma psicóloga educativa; uma rececionista; uma cozinheira; uma auxiliar de cozinha; uma diretora geral. É de notar que outros profissionais colaboram, também, com a organização socioeducativa, prestando serviços, tais como uma professora de música.

Tendo em conta que os primeiros anos de vida são fundamentais para o desenvolvimento da criança a vários níveis, nomeadamente emocional, físico, social e cognitivo, esta organização socioeducativa encara como sua missão a prestação de cuidados e educação infantis com uma qualidade elevada, sendo para tal considerado prioritário o desenvolvimento e o crescimento equilibrado e holístico das crianças, bem como a felicidade das mesmas (*Site da Organização Socioeducativa, s.d.*).

Com vista a atingir os grandes objetivos inerentes a essa missão, os seus principais eixos diferenciadores são (i) um rácio do número de crianças por sala reduzido, por se considerar que as crianças destas idades precisam de muita atenção individualizada; (ii) a existência de salas em que, até aos 3 anos de idade a diferença de idades das crianças é reduzida, atendendo a que nos primeiros anos a curva de desenvolvimento é significativamente acentuada. É de referir que a distribuição das crianças por sala não é feita meramente por idade cronológica, sendo que se tem em conta o nível de desenvolvimento “efetivo” da criança, através de uma observação atenta baseada em perfis de competências; (iii) a importância dada ao envolvimento dos pais e das famílias, considerando-se a partilha, a parceria, bem como a comunicação efetivas com a família das crianças cruciais para ir ao encontro da concretização do principal objetivo da organização socioeducativa que é a felicidade das crianças (*Site da Organização Socioeducativa, s.d.*).

Para além desses três principais eixos diferenciadores, esta organização considera ainda como seus outros pontos fortes relevantes (i) a construção de raiz das instalações, com um sistema de segurança eficaz; (ii) a equipa de profissionais, que privilegia o desenvolvimento integral e harmonioso das crianças; (iii) a oferta de aulas lúdicas de inglês para as crianças a partir dos 3 anos de idade, dadas por professores nativos, por se reconhecer a grande importância do domínio de uma língua estrangeira (*Site da Organização Socioeducativa, s.d.*).

Segue-se uma descrição pormenorizada dos objetivos na perspetiva desta organização socioeducativa. No âmbito da comunidade e das famílias, no contexto socioeducativo visa-se: (i) ser um contexto educativo aberto à família; (ii) promover a

participação das famílias no desenvolvimento de dinâmicas com cariz pedagógico; (iii) envolver as famílias no processo de educação das crianças, nomeadamente através da partilha de informação e de aprendizagens; (iv) utilizar recursos comunitários no sentido de enriquecer o quotidiano das crianças. No âmbito das crianças, pretende-se: (i) proporcionar um ambiente securizante e afetivo; (ii) promover o desenvolvimento harmonioso das crianças nos diversos domínios e oportunidades de serem bem sucedidas; (iii) proporcionar um ambiente adequado ao desenvolvimento individual. Por fim, no âmbito da equipa de profissionais, visa-se potenciar oportunidades e condições de formação (RI, s.d.).

1.5. Ambiente educativo

1.5.1 Organização do espaço, equipamentos e materiais

No que se refere às instalações da organização socioeducativa, através da observação, verifiquei que esta é constituída por: (i) oito salas de atividades, cinco das quais da valência de creche e três de JI; (ii) um refeitório; (iii) um recreio exterior amplo com uma zona coberta e outra descoberta com diversos equipamentos e materiais, nomeadamente com uma zona de parque infantil (escorrega e baloiços), carros de brincar e triciclos onde as crianças podem andar, bem como pneus; (iv) instalações sanitárias; (v) uma cozinha; (vi) copa entre as salas de atividades; (vii) uma sala polivalente; (viii) um gabinete de direção; (ix) uma sala para a equipa de profissionais.

A sala de atividades do grupo de crianças com quem realizei a PPSII era ampla e luminosa, com várias janelas. Existiam na parede três locais delimitados por uma moldura, destinados à afixação dos trabalhos realizados pelas crianças. Na sala de atividades, no que diz respeito à organização do espaço e dos materiais, existiam áreas distintas: (i) área do faz-de-conta de simulação de desempenho de papéis, em que se encontram diversos materiais à disposição, tais como uma “cozinha” e uma mesa com bancos e um espelho e uma caixa com roupas e acessórios (ex: vestidos); (ii) área dos jogos, com diversos materiais, tais como *puzzles* e jogos de encaixe, realizados em cima de duas mesas grandes; (iii) biblioteca, com livros à disposição das crianças; (iv) área dos blocos, com diversos materiais, nomeadamente brinquedos alusivos a vários tipos de transportes, legos e pedaços grandes de cartão; (v) área da arte, com materiais de desenho, pintura e modelagem à disposição das crianças, nomeadamente pincéis, folhas de papel e plasticina e equipamentos como um cavalete; (vi) área da natureza que apela

à observação e exploração de diversos materiais, nomeadamente conchas e imagens alusivas à natureza; (vii) área do eu, “onde a criança se pode recolher, ver um livro, estar com um amigo” (PCG, 2018/2019, p. 18), delimitada por uma estrutura com o formato de um cubo, com almofadas e uma manta; (viii) área da linguagem escrita, com material de escrita disponível, letras, imagens, entre outros (PCG, 2018/2019).

A sala estava, ainda, equipada com diversos armários. É de notar que os materiais se encontram acessíveis às crianças, tendo estas livre acesso aos mesmos e os materiais que se encontram nas estantes estão identificados com etiquetas (imagem e legenda correspondente), coladas nas respetivas estantes.

Existia flexibilidade na organização do ambiente educativo. Já houve, por exemplo, uma alteração na disposição da sala, desde que iniciei o estágio, nomeadamente a reorganização da área do faz-de-conta, em conjunto com as crianças.

No corredor, junto à sala, existiam cabides identificados com a fotografia de cada criança e o respetivo nome.

1.5.2 Organização do tempo

Um aspeto que destaco é a existência de uma rotina diária no período da manhã e da tarde, considerando a educadora “pedagogicamente aconselhável, sobretudo pela segurança transmitida às crianças, nomeadamente pela previsibilidade que lhes proporciona”. Desta forma, “a criança torna-se mais confiante e autónoma, uma vez que conhece a sequência dos acontecimentos e organiza-se de acordo com os mesmos...” (PCG, 2018/2019, p. 21).

No que se refere ao planeamento semanal das atividades, este é intencionalmente estabelecido pela educadora e é do conhecimento das crianças. No entanto, este planeamento não é rígido, existindo flexibilidade para que também surjam, nomeadamente, momentos informais, a par de momentos de grande e de pequeno grupo, espaço de trabalho, tempo de descanso e de brincadeira. É de salientar uma ideia referida no PCG (2018/2019): “assenta no pressuposto de que é a brincar e através das brincadeiras que a grande parte das aprendizagens e descobertas são realizadas” (PCG, 2018/2019, p. 9). Assim, a educadora considera que se irá “proporcionar oportunidades de iniciativa, aprendizagem ativa, significativa, diversificada, integrada e socializante...”. Relativamente à organização do tempo, segue-se uma descrição da rotina do grupo de crianças.

Tabela 1

Rotina diária

Horas	Atividades/Momentos	Local
8h00-9h30	Acolhimento	-Sala polivalente
9h30-10h00	Conversa em grande grupo	-Sala de atividades
10h00-10h15	Higiene	-Casa de banho
	Reforço da manhã	-Sala de atividades
10h15-11h00	Atividade orientada/ trabalho de projeto	-Sala de atividades/recreio/externo
11h00-12h00	Brincar	-Recreio
	Atividades livres/brincar	-Sala de atividades
	Idas ao exterior	-Exterior (redondezas)
12h00-12h45	Higiene	-Casa de banho
	Almoço	-Refeitório
12h45-13h00	Higiene	-Casa de banho
13h00-15h30	Descanso	-Sala de atividades
15h30-16h00	Higiene	-Casa de banho
	Lanche	-Sala de atividades
16h00-17h00	Música/	-Sala polivalente
	Atividade psicomotora/	-Sala polivalente
	Arte	
17h00-20h00	Atividades extracurriculares	-Diferentes espaços
	Atividades livres/brincar	-Sala de atividades
	Brincar	-Recreio

Nota. Adaptado do Projeto Curricular do Grupo (2018/2019, p. 22).

No momento de acolhimento, entre as 8h00 e as 9h30, as crianças da sala onde realizei a PPSII encontravam-se na sala polivalente, juntamente com as crianças de outras salas, exceto do berçário (que se encontravam na respetiva sala). Após essa hora, o acolhimento passava a ser na sala de atividades do grupo. Num momento inicial, em grande grupo, em roda, sentados, a equipa da sala e o grupo de crianças cantavam a “canção dos bons dias”. De seguida, era promovido o diálogo entre as crianças e os adultos, num momento de grande roda, com a duração máxima de trinta minutos. Após esse momento, todas as crianças dirigiam-se à casa de banho para, depois, comerem o reforço da manhã (fruta). Posteriormente, seguia-se uma altura em que eram realizadas atividades orientadas (individuais, de grande ou pequeno grupo). Num momento posterior, eram criadas

oportunidades de exploração, quer através da ida ao recreio exterior, de passeios nas redondezas da organização socioeducativa ou de atividades livres na sala do grupo, durante cerca de uma hora. Seguidamente, surgia o momento de higienização, antecedente ao almoço no refeitório. Após a refeição, existia, novamente, um momento de higienização e, posteriormente, o período da sesta entre as 13h00 e as 15h30, após a qual ocorria, mais uma vez, um momento de higienização, seguido do lanche, que ocorria na sala do grupo. Entre as 16h00 e as 17h00 decorriam atividades curriculares, tais como música e psicomotricidade. A partir das 17h00 eram oferecidos, em alguns dias da semana, atividades extracurriculares, atividades livres e/ou momentos no recreio exterior.

1.6. Comunidade

Ao nível dos recursos da comunidade associados ao meio envolvente em que a organização socioeducativa estava inserida, eram valorizados momentos de ida ao exterior, ocorrendo, várias vezes, esse tipo de momentos.

Acrescento, ainda, que existia articulação entre salas, que era feita através de um contacto estreito entre as crianças e as responsáveis pelas diversas salas. Assim, conseguiam-se realizar atividades conjuntas, o que permitia alargar a interação das crianças de cada sala com as das outras.

1.7. Meio envolvente

A organização socioeducativa situava-se numa freguesia moderna da cidade de Lisboa que apresentava uma percentagem significativa de crianças residentes com menos de 14 anos de idade (Câmara Municipal de Lisboa, s.d.). Após uma profunda requalificação urbana, tornou-se, em anos recentes, um centro de atividade cultural com ícones arquitetónicos. Localizava-se numa zona ribeirinha de Lisboa, com uma vida própria (habitação, hotelaria e restauração, escritórios, comércio, serviços de ensino público e privado e ainda com um hospital). As acessibilidades eram boas, sejam as urbanas, através de autocarros e metro, sejam as suburbanas e nacionais. Por último, embora não menos importante, para atividades *outdoor* de organizações socioeducativas localizadas nesta freguesia, em que grande parte do espaço envolvente era verde (*Site* da freguesia, s.d.), destaco a existência de uma ampla zona ribeirinha com áreas de jardins, passeio e com áreas especialmente dedicadas à diversão de crianças.

2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

Na presente secção, irei realizar uma análise reflexiva do trabalho que desenvolvi ao longo do meu período de intervenção. Primeiro, irei apresentar as intenções educativas que defini, tendo em conta a caracterização para a ação educativa, referida na secção anterior. Posteriormente, irei refletir sobre o processo de intervenção que desenvolvi ao longo do período da PPS II, incluindo a avaliação das intenções educativas.

Considero, tal como Silva et al. (2016), que planear não é prever algo que tenha que ser cumprido, mas sim algo que deve integrar as situações que forem surgindo com vista a uma aprendizagem cada vez melhor. Outro aspeto, defendido pelas mesmas autoras, é que a capacidade de observar, de organizar a informação recolhida e de efetuar uma análise crítica do que foi observado, é fundamental para potenciar a qualidade da intervenção do/a educador/a. É de evidenciar que realizei planificações semanais (cf. anexo G.).

2.1. Intenções para a Ação

No que se refere às intenções para a ação, defini as mesmas com base na caracterização do grupo de crianças e do ambiente educativo, segundo três eixos: (i) crianças; (ii) famílias; (iii) equipa.

2.1.1. Crianças

Tabela 2

Intenções pedagógicas para a ação com as crianças

- Promover o diálogo entre e com as crianças
- Promover a autonomia e a independência das crianças
- Promover a curiosidade e o ímpeto exploratório
- Respeitar e valorizar a individualidade de cada criança
- Escutar e observar, atentamente, cada criança
- Estabelecer uma relação com as crianças com base na afetividade
- Criar oportunidades de exploração diversificadas, incluindo exploração de materiais e do espaço em atividades orientadas e momentos para o brincar

Para a ação pedagógica com as crianças, propus-me pôr em prática as intencionalidades presentes na tabela supramencionada.

Quanto à intencionalidade “promover o diálogo entre e com as crianças”, trata-se de um aspeto que considero fundamental a diversos níveis, nomeadamente para conhecer cada criança e para a promoção do seu desenvolvimento linguístico. De acordo com Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), a promoção do diálogo com as crianças, por parte do adulto, é fundamental no processo de desenvolvimento linguístico. Nesse sentido, é importante existirem oportunidades para essa promoção. Outro aspeto tem a ver com o facto de a criança se encontrar a

tentar suscitar reações através do seu discurso. Está a descobrir que o discurso influencia os outros. A linguagem está também a moldar a sua compreensão em relação ao mundo que a rodeia e a ajudá-la a moldar os seus próprios pensamentos. As palavras dão a uma criança um novo poder sobre si própria e sobre o mundo. (Brazelton & Sparrow, 2010, p. 45)

Relativamente à intencionalidade “promover a autonomia e a independência do grupo de crianças”, após observação da mesma pela equipa educativa e pelo potencial que considero ter verificado nas crianças, apercebi-me, nomeadamente, da importância das rotinas para o desenvolvimento da autonomia e da independência das crianças. Existem diversos estudos que evidenciam a pertinência de se adotar “uma pedagogia que favoreça o desenvolvimento da competência da escolha e da tomada de decisão na educação de infância” (Portugal & Laevers, 2018, p. 138). Os mesmos autores referem que essas competências têm um impacto a curto e a longo prazo. Tal como afirmam Brazelton e Sparrow (2010),

a criança irá querer ter a sensação de que ela própria está a dominar, o seu mundo só faz sentido quando está relacionado consigo. A fim de compreender, ela pode ter de agir, de usar o seu corpo, de ver o seu corpo a fazer que as coisas aconteçam e também de ouvir as respostas às suas perguntas. (p. 40)

Passo a descrever algumas das situações que pude observar ao longo do estágio relacionadas com o desenvolvimento dessas competências. Ma. comentou que já andava de bicicleta sozinho. V. disse que conseguia andar de bicicleta sozinho sem

rodas e os seus pais enviaram uma fotografia com V. a andar de bicicleta sem rodas, com um capacete. A educadora avisou as crianças de que os seus pais tinham enviado a fotografia e foi buscar a mesma, mostrando-a ao grupo de crianças (RO nº2, 1.10.18).

Quanto às intencionalidades “respeitar e valorizar a individualidade de cada criança”; “escutar e observar atentamente cada criança”; “estabelecer uma relação com as crianças com base na afetividade”, considero serem bases fundamentais para o estabelecimento de uma relação de confiança com as crianças, bem como para a (re) organização do ambiente educativo, tendo em conta as suas necessidades e os seus interesses. Lino (2014) defende que “as crianças, desde muito cedo na vida, evidenciam uma elevada competência em escutar e quererem ser escutadas, sendo este um direito que deve ser respeitado por todos os que com elas interagem, nomeadamente os seus professores” (p. 143). Fui observando que a equipa educativa foi promovendo a competência em escutar os outros, desenvolvida ao longo do dia, nomeadamente no momento de conversa em grande grupo. No mesmo sentido, Esteves (2012) defende que “a qualidade das nossas relações depende sobretudo da forma como comunicamos” (p. 35). A mesma autora refere “princípios de escuta ativa” que considera essenciais a adotar em momentos de comunicação, nomeadamente “saber deixar o outro falar; colocar-se em empatia; centrar-se no que é dito; manter os canais abertos; eliminar qualquer juízo de valor imediato; manter a mente aberta; não interromper” (p. 35). Post e Hohmann (2011) consideram, também, que os educadores devem “comunicar e conversar de forma equilibrada, esperando a sua vez, deixando espaço para as respostas das crianças” (p. 78). Rodrigues (2013) identifica a importância da promoção de uma relação de afetividade com as crianças, ao afirmar que “somente um ambiente equilibrado afetivamente poderá proporcionar à criança a estabilidade emocional que necessita para evoluir de forma sadia” (p. 190). É de notar que pretendi elaborar o portfólio do desenvolvimento e da aprendizagem de uma das crianças, no sentido de ir ao encontro da intencionalidade “escutar e observar, atentamente, cada criança” (cf. anexo H.).

No que se refere à intencionalidade “promover a curiosidade e o ímpeto exploratório”, Portugal (2012) afirma que “envolve o sentimento de que descobrir coisas é positivo e gera prazer, o desejo e capacidade de ter um efeito nas coisas e de atuar nesse sentido com persistência” (p. 6). Santagostino (2013) refere que “a criança faz perguntas não só para fortificar o seu sentimento de pertença ao mundo mas também para ganhar confiança no mundo, utilizando o adulto como mediador e como bússola” (p. 23). Outro aspeto referido pela autora tem a ver com o tipo de respostas fornecido para algumas

questões, que “exigem . . . respostas dos adultos que ampliem e expandam o universo da pergunta que a criança fez, para que possam ser um estímulo para a sua curiosidade” (p. 25).

Relativamente à intencionalidade “criar oportunidades de exploração diversificadas – exploração de materiais e do espaço em atividades orientadas e momentos para o brincar –”, considero que a “presença do lúdico” nos momentos vivenciados com as crianças é fundamental, sempre que faça sentido, para se tornarem mais significativos para as mesmas. Kishimoto (2010) refere “quando se diz que a criança tem *cem linguagens*, “o gesto, a palavra, o desenho, a pintura, as construções tridimensionais, a imitação e a música, todas são linguagens que oferecem oportunidades para expressão lúdica” (p. 6), especificando que “cantar e dançar, construir estruturas tridimensionais com madeiras, caixas de papelão, colchões, blocos são formas de expressão muito apreciadas pelas crianças” (p. 6). Vasconcelos (2012) defende, igualmente, que “é essencial a centralidade do jogo nas propostas curriculares para a educação de infância. . . O relatório da OCDE (2012) . . . insiste na centralidade do jogo como contraponto ao risco de uma “escolarização precoce”” (p. 33). Kishimoto (2010) acrescenta que “o poder expressivo da brincadeira faz a criança compreender como ela cria tais situações, ao agir sobre os objetos. Assim, ela vai conhecendo o mundo pela sua ação e sentidos” (p. 6). Em relação à expressão destaco a ideia elaborada por Santos (2009):

a linguagem não é só a expressão verbal, mas um conjunto de fórmulas que permitem a comunicação com os outros e que, portanto, implicam uma integração do indivíduo no grupo e na sociedade. São linguagens as atitudes e o movimento corporal expressivo (dança), as formas sintetizadas ou parcelares de movimento, como o gesto e a expressão mímica. (p. 174)

2.1.2.Famílias das crianças

Tabela 3

Intenções pedagógicas para a ação com as famílias

- Estar disponível para interagir com as famílias, nos diversos momentos de contacto com as famílias
- Promover a participação das famílias nos projetos da sala
- Dar a conhecer às famílias o que está a ser desenvolvido com as crianças

Apercebi-me, ao analisar os documentos do contexto socioeducativo e ao observar alguns momentos de participação das famílias na sala, que são proporcionados às famílias diversos momentos de participação na organização socioeducativa, já referidos, nomeadamente, encontros e atividades.

Propus-me, assim, promover a participação das famílias nos projetos de sala, bem como estar disponível para interagir com as famílias, nos diversos momentos de contacto com as mesmas, nomeadamente no acolhimento e na celebração de atividades, no sentido de as receber e colaborar com as mesmas. Tencionei, igualmente, dar a conhecer às famílias o que estava a desenvolver com as crianças, nomeadamente através do registo escrito e de imagens, uma das práticas adotadas pelo estabelecimento na comunicação com as famílias das crianças, conforme consta na tabela acima.

A integração entre família e escola numa perspectiva dialógica, tem como foco o outro e o relacionamento entre os envolvidos contribui para uma educação democrática e acolhedora, numa prática pedagógica que prioriza a emancipação da criança, sujeito de direitos e entendida como cidadã, em que a família é incluída como protagonista no cotidiano da atividade educativa. (Leite & Carvalho, 2018, p. 220)

Os mesmos autores acrescentam que essa integração “vai além de simples reuniões e atividades festivas. A comunicação entre os envolvidos, que se constrói numa relação de respeito e confiança, implica em que as relações de poder sejam horizontais e busquem cada vez mais uma educação democrática” (p. 220). No mesmo sentido, “para efetivar a participação das famílias, é indispensável assegurar-lhes reais condições de envolver-se, estar presente e realizar ações conjuntas” (Alves, 2016, p. 280).

2.1.3. Equipa educativa

Tabela 4

Intenções pedagógicas para a ação com a equipa educativa

- Adaptar o meu modo de atuação, tendo por base as linhas orientadoras da organização socioeducativa
- Colaborar e cooperar com a equipa educativa
- Promover o diálogo com a equipa educativa

Ao longo da minha intervenção, pretendi desenvolver uma ação com a equipa educativa baseada nas intenções indicadas na tabela 4.

No sentido de alcançar a primeira intencionalidade que mencionei, é importante a leitura e a análise documental da organização socioeducativa, bem como observar o modo de atuação da equipa educativa, no sentido de me adaptar à mesma, após a perceção, nomeadamente das rotinas e das regras estabelecidas na organização socioeducativa.

Relativamente à segunda intenção – colaborar e a cooperar com a equipa educativa –, esta inclui a partilha de ideias e de experiências, bem como a disponibilidade para ajudar, nas diversas rotinas, quando necessário, com vista ao desenvolvimento, aprendizagem e bem-estar das crianças.

No que se refere à intenção de promover o diálogo com a equipa educativa, que inclui a partilha e discussão de ideias e reflexões, considere-a fundamental, no sentido de potenciar o trabalho em equipa e, conseqüentemente, o trabalho com o grupo de crianças. Destaco a importância da reflexão e da avaliação sobre a minha postura em equipa. Tal como Portugal e Leavers (2018) referem: “a heteroanálise, num contexto de equipa, traz outras dimensões importantes ao crescimento profissional e melhoria das práticas”. Os mesmos autores acrescentam que é fulcral “a existência de um clima de confiança e de colaboração entre todos os que estão envolvidos na educação das crianças” (p. 132).

2.2. Processo de intervenção e avaliação das intenções

Após uma semana inicial em que me preocupei, sobretudo, com a integração no contexto socioeducativo, comecei por observar e escutar atentamente as crianças, atitude que valorizei ao longo de toda a minha intervenção, bem como inteirar-me do modo de atuação da equipa educativa, no sentido de me adaptar ao mesmo. Seguiu-se, naturalmente, o conhecimento gradual das crianças, bem como da equipa educativa, com base na interação com as mesmas e na escuta e observação destas, num contexto específico, com rotinas delineadas.

No que concerne à relação com as crianças, a proximidade física foi um aspeto que privilegiei ao longo da minha prática, sendo uma das estratégias que utilizei, com frequência, colocar-me ao mesmo nível visual das crianças. Um dos episódios deu-se quando El. me pediu para lhe dar um beijinho e tapá-la, antes de adormecer, no catre.

Dei-lhe um beijinho e sorri e El. também sorriu (RO nº7, 19.10.18). Fui conquistando a confiança das crianças, também, ao estabelecer uma relação empática com as mesmas. Tal como refere Santos (2009) “o trabalho em colaboração com a criança existe no respeito pela sua própria experiência, é preciso que ela experimente, conheça e descubra para criar” (p. 214).

A eficácia da comunicação com as crianças foi um desafio que fui superando ao longo da PPSII. Um dos aspetos que destaco trata-se da assertividade que, de acordo com Esteves (2012), “implica afirmarmos as nossas convicções com segurança, de forma clara e direta, adotando uma postura de igual para igual, eliminando desta forma posturas inadequadas (defensiva ou agressiva) que poderiam comprometer a interação entre os intervenientes” (p. 35). Tinha consciência da sua importância, desde o início da PPSII. Numa conversa com o grupo na sala, num momento de rotina, a educadora deu-me oportunidade de promover a relação com o grupo. Um dos *feedbacks* da educadora prendeu-se com a necessidade de ser mais direta enquanto falava, não acontecendo de uma forma efetiva em diversos momentos. Uma das estratégias que passei a utilizar consistiu em formular frases mais curtas. É de salientar que a gestão do grupo foi desafiante, sobretudo numa fase inicial, em que várias crianças se encontravam a “testar-me”.

No que se refere à intencionalidade pedagógica para a ação com as crianças “promover o diálogo entre e com as crianças”, desenvolvi-a desde o início, nos diversos momentos da rotina. Uma das situações ocorreu no início de um passeio, em que perguntei o que havia no outro lado, dizendo ao grupo que ainda não tinha ido com eles para esse local. Disseram-me que havia um sítio com patos e era onde faziam a ginástica. A educadora disse que era um parque onde, por vezes, se fazia ginástica (RO nº2, 14.11.18). Outro aspeto que privilegiei acerca dessa promoção foi a seguinte estratégia, sugerida por Post e Hohmann (2011): uma maneira adequada para os educadores promoverem o diálogo é “oferecer às crianças comentários, observações factuais e formas de reconhecimento” (p. 80), uma vez que os mesmos autores afirmam que, assim, se está a dar “a oportunidade de resposta à criança sem a pressionar a responder de determinada forma a um determinado ritmo” (p. 80).

Relativamente à promoção da independência das crianças, fui-me apercebendo da importância de dar mais espaço às mesmas para tentarem resolver as suas próprias dificuldades, estando disponível para intervir quando necessário, tomando como exemplo a ação da equipa educativa, nomeadamente na resolução de conflitos. Este foi

um aspeto que fui promovendo de um modo mais efetivo. Numa fase inicial da PPSII, o Mg., após a sesta, não estava a conseguir apertar os sapatos e fez sons e movimentos que denotavam frustração. Perguntei-lhe se precisava de ajuda e respondeu-me que sim e ajudei-o a colocar os ténis (RO nº3, 3.10.18). Noutra situação, V. disse que não conseguia colocar os ténis e solicitou ajuda, dizendo, antes de tentar, que não os conseguia colocar. A educadora disse-lhe para tentar e V. conseguiu colocá-los sozinho (RO nº1, 9.10.18). Destaco outra situação que ocorreu, numa fase posterior, quando a Mm. pediu-me para eu segurar na garrafa para que ela a tentasse abrir. Coloquei-me ao seu nível visual e segurei na garrafa e ela conseguiu abri-la. Saliento que no dia anterior, demonstrei-lhe como abrir a garrafa, após o qual Mm. tentou e não conseguiu abri-la. Contudo, a partir do momento em que segurei na sua garrafa, Mm. conseguiu abri-la (RO nº3, 13.11.18). A autonomia foi uma competência que privilegiei ao longo dos momentos da rotina, nomeadamente na dinamização de atividades. Santos (2009) refere que o/a educador/a “deve saber observar e colaborar. A criança aprende movimentando-se, constrói, imita, imagina e é criadora, mas precisa sobretudo de sentir liberdade e aceitação para o fazer” (p. 214).

Um aspeto acerca do qual ganhei uma maior consciência, ao nível da sua importância e da sua necessidade, foi a implicação que a convivência em grupo acarreta, estando subjacente o desenvolvimento de diversas competências nesse contexto. Essas competências estão relacionadas com a promoção de uma interação positiva e de uma constante aprendizagem entre as crianças e os adultos do grupo. Nesse sentido, uma intenção que surgiu, posteriormente, associada à minha intervenção foi “promover relações de escuta e de ajuda entre pares”. Portugal (2010) refere que esse tipo de comportamentos “pressupõe adoção de um comportamento individual que tem em conta a vida em grupo, o reconhecimento de diferentes papéis sociais e o respeito pelas regras e princípio de vida em comum” (p.16), nomeadamente saber escutar e esperar pela sua vez de falar, ajudar e ter iniciativas “sem perturbar o grupo” (p. 16). Antes de ganhar essa consciência, focava-me na ideia de que dar espaço à espontaneidade e dar resposta à criança era a base da sua aprendizagem. Porém, acrescento a ideia de que aliado a esse facto se encontra o papel do/a educador(a) enquanto mediador no estabelecimento de limites e/ou regras quando necessário, sobretudo derivado do desenvolvimento do autocontrolo por parte das crianças, bem como da vida em sociedade.

Ao longo da PPSII, promovi o questionamento das crianças e o ímpeto exploratório. Uma situação foi quando Mt. me perguntou para que é que servia uma das partes de uma capa que eu tinha com folhas e eu mostrei-lhe e viu-se que era para segurar as folhas e eu disse-lhe que podia experimentar, mexer e Mt. experimentou. De seguida, tocou na capa e reparou que a capa fazia barulho ao tocar-se nela e Mt. comentou comigo que esta fazia barulho (RO nº2, 5.12.18). Está presente a curiosidade inata das crianças e o interesse em explorarem o que as rodeia, cabendo ao adulto promover oportunidades para esses momentos, nomeadamente através da disponibilização de materiais. Considero que neste momento, tal como noutros, estive presente outra intencionalidade a que me propus “dar espaço e continuidade às iniciativas das crianças”. Outro momento ocorreu durante o caminho a pé de volta para a organização socioeducativa, em que Ma. perguntou-me o que é que estava no rio, apontando para uma zona com pouca água, junto ao rio. De seguida perguntei-lhe o que é que Ma. achava que era. Ma. disse-me que pensava serem caranguejos. Depois, eu perguntei-lhe “será?”. E seguimos o caminho de volta para a organização socioeducativa (RO nº3, 9.10.18).

No que se refere à planificação de atividades/momentos, esta é falada entre mim e a equipa, semanalmente, sendo flexível, tendo em conta diversos fatores, por exemplo os interesses e as necessidades das crianças. Por diversas vezes, essa planificação sofreu alterações. Ao longo da minha intervenção, procurei, sobretudo, no que se refere às atividades propostas, adequar as mesmas à fase de desenvolvimento das crianças, bem como às suas necessidades. Um outro aspeto que tive em conta foi a promoção da articulação de vários saberes, numa mesma atividade.

Através da partilha de informação e de opiniões com a equipa educativa, fui “percebendo” melhor o grupo e adequando a minha atuação. Um dos *feedbacks* iniciais foi potenciar a expressividade, aquando da dinamização de atividades, nomeadamente de histórias. Após o *feedback*, tive a oportunidade de contar uma história às crianças, altura em que já tinha tomado mais consciência da importância da expressividade e adotei uma postura mais relaxada e “expressiva”. Santos (2009) salienta que “o ambiente tem de ser entusiasta e alegre e tem de haver constante comunicação” (p. 214).

Um aspeto que destaco é a importância dada ao brincar, tendo ocorrido um espaço significativo para o mesmo, necessidade sentida, tanto pela equipa educativa, como por mim. Durante os momentos de brincadeira, apercebi-me da importância de o adulto, participando nos mesmos, poder “acrescentar algo” às ações das crianças,

mediar conflitos, (re)organizar o grupo, sempre que necessário ou que se propicie. Antes de dar início ao estágio, durante esses momentos, ainda não tinha a consciência da importância e pertinência do primeiro ponto apontado “acrescentar algo” às ações das crianças. Penso que, em parte, se deve ao facto de me estar a focar mais no aspeto de “dar liberdade” à criança enquanto brinca, por livre iniciativa. Após diversas observações e conversas com a equipa educativa, ganhei essa consciência e promovi esse aspeto, para além dos restantes. Nesse sentido, Aires (2010) afirma que

o papel do adulto “deve ser o de animador atento, capaz de compreender e dar seguimento aos interesses das crianças, quer propondo materiais e situações, quer acompanhando sem interromper as iniciativas e descobertas das crianças, preocupando-se em detetar dificuldades e atuando para reforçar positivamente possibilidades de integração e participação de todos”. (p. 41)

Ao longo da semana, há por hábito um adulto contar/ler uma história às crianças no início da hora da sesta, tanto com recurso a um livro como à imaginação (várias vezes a educadora contou várias histórias, com base em contos tradicionais). Em diversas ocasiões, tive a oportunidade de dinamizar esses momentos. Antes da hora da sesta li a história “O Coelho branco” que V. trouxe de casa (RO nº5, 16.10.18). Para além dessa altura (antes da sesta), contei e animei histórias durante outros momentos da rotina, recorrendo, nomeadamente, a objetos relacionados com a história. Outros momentos relacionados com histórias, para além da sua leitura por parte do adulto às crianças, são aqueles em que são as crianças a narrar as mesmas. Sim-Sim et al. (2008) referem que, no sentido de se promover o desenvolvimento da expressão oral nas crianças no JI, se devem “criar momentos para que as crianças narrem histórias, recorrendo a diversos materiais e estratégias, por exemplo: livros com imagens, fantoches, fotografias, objectos reais” (p. 41). Uma atividade desenvolvida com as crianças, no âmbito do trabalho de projeto, foi contarem uma história com base em imagens de um livro.

Desde o início do processo, privilegiei o carácter lúdico na minha atuação, sobretudo nas atividades desenvolvidas. Para tal, utilizei diversas estratégias, como o recurso a imagens, canções e histórias, bem como o efeito surpresa.

Um dos desafios com que me deparei, sobretudo numa fase inicial, teve a ver com a gestão do grande grupo durante atividades dinamizadas. É de notar que foi

fundamental o *feedback* da educadora e a posterior partilha de ideias com a mesma para refletir sobre a minha prática, no sentido de atuar de um modo mais consciente e flexível em momentos de grande grupo. Durante alguns desses momentos foi necessária a intervenção da educadora. É de referir, igualmente, que, em momentos posteriores, tive a oportunidade de pôr em prática diferentes estratégias, nomeadamente maior dinamismo, aquando da partilha de ideias, e ir dando *feedbacks* positivos nalguns momentos, bem como estar mais alerta para as necessidades do grupo. Para este último aspeto, foi importante a interiorização da base das atividades dinamizadas, bem como “um plano b”. É de ressaltar que quanto à organização do grupo ao longo de atividades/momentos dinamizados, ocorreram tanto situações em grande e pequenos grupos, como individuais.

Um dos momentos da rotina que dinamizei, por diversas ocasiões, ocorria em transições, nomeadamente entre o brincar e o almoço. Durante um momento de transição, nesse intervalo, sugeri ao grupo de crianças que se fizesse um jogo. Uma criança esconder-se-ia na área do faz-de-conta e as restantes tinham que tentar descobrir quem era a criança que faltava. Num momento inicial, lembrámos que crianças faltavam. Depois expliquei às crianças que eu ia dar a mão à criança que se ia esconder, para o saber. Pedi que as crianças fechassem os olhos e, de seguida, que se virassem para uma parede. Da segunda vez que se jogou, várias crianças pediram para ser elas e eu fiz “pim pu neta” no mapa de presenças e foi outra criança. I. pediu para se jogar outra vez, mas já não dava tempo e eu disse ao grupo de crianças que quando se jogasse outra vez ir-se-iam esconder crianças que ainda não o tivessem feito (RO nº4, 12.11.18).

Uma estratégia que utilizei e se revelou eficaz foi a demonstração/exemplificação em diversos momentos, nomeadamente numa altura em que R. estava a tentar rasgar pedaços de papel crepe mas não o estava a conseguir, estava apenas a puxá-los. Fui dando algumas indicações e R. continuava a puxar os pedaços de papel crepe. Depois, dirigi-me para junto dele, e coloquei-me atrás dele e fiz o gesto com as minhas mãos, como se tivesse a recortar e, de seguida, R. fez um gesto parecido e recortou. Eu disse-lhe que era assim mesmo e R. continuou a recortar (RO nº2, 12.11.18).

Durante vários momentos/atividades planeados e que foram surgindo, promovi o diálogo e dei continuidade às iniciativas das crianças. Um exemplo ocorreu enquanto eu ia construindo o *origami* e fazendo algumas pausas a perguntar o que o grupo achava que era, algumas crianças responderam: “é um barco” (Mt.); “parece um telhado de

uma casa” (V.); “Ah é uma tartaruga, eu estou a ver a carapaça” (Mg.). Na altura de pintarem as rãs em pequenos grupos, algumas crianças pintaram com canetas outras partes das rãs, nomeadamente V.. Depois de E. também pintar partes da rã, começou por “brincar” com as canetas, organizando-as. Foi buscar mais dois recipientes com canetas e, consoante ia distribuindo as canetas pela mesa, comentou comigo, enquanto colocava mais algumas canetas para cima na mesa: “assim, assim, é para eles todos caberem”. Relativamente a um dos dois tipos de canetas que se encontravam no mesmo recipiente disse-me: “estas não são daqui” (RO nº3, 11.10.18).

No que se refere aos materiais, optei por apresentar ao grupo de crianças uma diversidade dos mesmos, sobretudo ao nível das texturas, bem como ao nível da sua exploração. Nalgumas atividades orientadas em que houve exploração de materiais, nomeadamente momentos de exploração livre de materiais, disponibilizei, os mesmos, posteriormente, ao grupo de crianças na sala.

No que concerne ao espaço em que ocorreram a maioria das atividades planificadas, este foi a sala de atividades. Porém, ocorreram, igualmente, atividades e momentos no exterior, tanto no recreio como em passeios.

Das intenções delineadas para a ação com as famílias, considero que promovi a primeira de uma forma efetiva, uma vez que acabaram por surgir diversas ocasiões de interação com as famílias das crianças. Um dos momentos ocorreu quando eu cumprimentei os avós e as crianças na sala polivalente (expliquei aos avós quem era e falei primeiro com as crianças a perguntar com quem tinham vindo). L. pediu aos avós que se apresentassem e a avó apresentou-se e comentei que tinha sido quem tinha trazido a marmelada. Comentou que tinha feito para dar hoje à sala doce de marmelo e marmelada. E eu disse-lhe que tínhamos muita sorte (RO nº1, 9.11.18). A avó de Mm., que se encontrava ao meu lado num momento de grande roda, quando se cantou a canção da Marianita disse-me que se chamava Mariana e eu disse-lhe que quem tinha escolhido a música para se cantar tinha sido a sua neta. Enquanto me estava a contar isso, a avó de Mm. estava emocionada (RO nº2, 9.11.18). As avós de V. e S. perguntaram-me se sabia qual era a canção “a casa que não é casa” e perguntei se era “era uma casa muito engraçada, não tinha teto, não tinha nada...” e as avós de V. e S. continuaram a cantar a canção comigo e disseram que era essa (RO nº3, 9.11.18). Outra altura foi quando me cruzei com a mãe de V., em que, enquanto eu entrava na instituição, me perguntou se eu era a Raquel e eu lhe disse que sim. Depois disse-me que o filho dela lhe tinha dito que tinha uma professora na sala que se chamava Raquel

e que rimava com papel. Eu disse-lhe que, por vezes, falávamos acerca dos nossos nomes e com que palavras rimavam e que uma vez ele me tinha dito que o meu nome rimava com papel (RO nº1, 25.10.18).

Promover a participação das famílias nos projetos da sala foi uma intencionalidade que considero que podia ter sido mais efetiva, surgindo uma sugestão que se concretizou, com base numa ideia partilhada por algumas crianças, durante o trabalho de projeto, em que alguns pais partilharam, não presencialmente, informação sobre o tema “o arco-íris”.

No que diz respeito à intencionalidade “dar a conhecer às famílias o que está a ser desenvolvido com as crianças”, considero, igualmente, que poderia ter ido mais além. Surgiram alguns momentos em que partiu da minha iniciativa, nomeadamente numa atividade orientada que se realizou após eu ter sugerido ao grupo de crianças, num momento em grande roda, que se fizesse algo para dar aos pais, lembrando que por diversas vezes nos trazem algo. D. sugeriu que se fizessem dois bolos, um para os pais e outro para a sala e eu disse-lhe que era uma boa ideia (RO nº2, 2.11.18). Outro momento ocorreu quando coloquei no *placard* à entrada da sala o livro do projeto desenvolvido.

É de notar que, tendo em conta diversos aspetos que foram sendo mencionados, considero que as intenções para a ação com a equipa educativa estiveram presentes em diversos momentos desde o início da PPSII. Este facto contribuiu para um aprofundamento das minhas reflexões e para experienciar o trabalho em equipa, em que foi valorizado o contributo de cada elemento ao longo do processo.

Constato que, ao longo do estágio, refleti sobre diversas questões associadas à profissão do/a educador/a de infância, em parte pelo que observei, aprendi e refleti com a equipa educativa, através da sua experiência. Ao mesmo tempo, procurei informação sobre diversas temáticas relacionadas com a educação/desenvolvimento das crianças. Para proceder à avaliação das crianças e do processo de intervenção, recorri, sobretudo, a NC (cf. anexo B.) e a reflexões semanais (cf. anexo A.).

Por fim, tendo como foco as crianças, realço uma ideia, com a qual me identifiquei, no sentido de espelhar o carácter dinâmico do processo de intervenção: “o que mais interessa é saber observar as crianças e o meio em que vivem, ter imaginação e recursos técnicos para as estimular em cada momento” (Santos, 2009, p. 156).

3. INVESTIGAÇÃO

No âmbito da investigação, apresento a identificação da problemática, o roteiro metodológico e ético e, por último, a apresentação e discussão dos dados.

3.1. Identificação da problemática

Logo na primeira semana da PPSII, numa das primeiras conversas informais que tive com a educadora, com quem surgiu, desde o início, uma partilha natural de ideias, comentei com a mesma que me estava a aperceber, cada vez mais, da importância do ambiente educativo, em particular do ambiente promovido na sala, no sentido de criação de oportunidades de exploração, de vivências para as crianças. A educadora comentou comigo que também considerava tratar-se de um aspeto importante, como papel do educador, e disse, igualmente, que a sala, como estava, iria, certamente, sofrer alterações ao longo do ano, tendo em conta os interesses das crianças e a promoção de um ambiente que potenciasse e “alargasse os horizontes” das crianças.

A partir desse momento, comecei por refletir sobre vários aspetos relacionados com a organização do ambiente educativo, incluindo o possível envolvimento das crianças na participação dessa organização, nomeadamente na construção de materiais com recurso a materiais recicláveis. Posteriormente, considerei que não deveria focar-me na construção de um produto final, mas sim na criação de oportunidades de exploração para as crianças, tendo em conta os seus interesses. O foco passou a ser no processo, em que partilho a ideia de Bruner (1999): “o saber é um processo, não um produto” (p. 96).

A par dessa situação, observei que a área da natureza era uma das menos escolhidas pelas crianças, que inclui materiais naturais. Por outro lado, observei que, nas idas ao exterior com o grupo e com a equipa educativa, as crianças demonstravam, várias vezes, iniciativa em explorar materiais naturais, sobretudo paus e folhas secas. Fui, igualmente, constatando a importância do papel do adulto enquanto mediador nos momentos de “escolha livre/brincadeira” das crianças, mais especificamente, no que se refere à interação direta com a(s) criança(s). Essa interação pode ser, por exemplo, a apresentação de materiais e a sua exploração de diversas formas. A mesma pode, também, ocorrer durante a realização de atividades orientadas.

Outro interesse que emergiu foi acerca de tentar compreender a percepção das crianças sobre o ambiente educativo da sala e o que mais valorizam no mesmo.

A problemática geral da investigação relaciona-se com o modo com as crianças exploram materiais naturais e com a avaliação que fazem do ambiente educativo, bem como, com o modo como a minha ação educativa poderá influenciar a percepção, as explorações e a avaliação que as crianças fazem do ambiente educativo. Para tal, foram definidos dois objetivos: (i) compreender como as crianças percebem, exploram e avaliam o ambiente educativo da sua sala, mais especificamente, no que diz respeito: à percepção das regras; à preferência pelas áreas; à apreciação do espaço da sala; ao uso dado a diferentes materiais com diferentes graus de realismo atribuídos – funcionalidade real ou imaginária –; às características identificadas aquando da exploração dos materiais; (ii) analisar o papel do adulto na criação de oportunidades de exploração dos materiais; (iii) analisar o papel do adulto como mediador da percepção e da exploração que as crianças fazem dos materiais naturais, particularmente, em relação às estratégias utilizadas pelo adulto e à análise da influência dessas estratégias na interação da criança com os materiais naturais.

3.2. Revisão da literatura

Para fundamentar a minha pesquisa em alicerces teóricos, procurei informação relativamente ao tema central do ambiente educativo no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, ao papel desempenhado pelos educadores na organização do ambiente educativo da sala e à relevância dos materiais educativos utilizados nesse ambiente. Dentro desta última vertente, foquei-me, particularmente, nos materiais naturais por terem sido um dos instrumentos que, intencionalmente, utilizei para estudar as percepções das crianças, principal objeto da minha investigação. Para além disso, recolhi informação teórica relativa à exploração, fantasia e criatividade na infância no uso de materiais e, por fim, acerca do papel do educador nos contextos lúdicos.

3.2.1. O ambiente educativo em educação de infância

A importância do ambiente educativo no processo de aprendizagem e do desenvolvimento das crianças tem vindo a ser destacada por diversos autores. Segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (s.d.), o mesmo “transmite mensagens, colabora

(ou não) no desenvolvimento do projeto educativo e nos seus objetivos. Apoia (ou não) os educadores e a ideologia educacional do centro. Respeita (ou não) os direitos das crianças à coautoria da sua aprendizagem” (p. 18). Outros autores enfatizam a perspectiva do ambiente como uma equação que depende de múltiplos fatores. Por exemplo, Bronfenbrenner (2005) refere que os processos são influenciados, tanto por características individuais, como do contexto, nomeadamente “brincar individualmente ou em grupo e aprender novas habilidades” (citado por Benetti, Vieira, Crepaldi & Schneider, 2013, p. 92). De acordo com Bronfenbrenner e Morris (2006), o processo é entendido “como o principal mecanismo responsável pelo desenvolvimento, e tem a ver com as interações recíprocas que acontecem de maneira gradativa, em termos de complexidade, entre o sujeito e as pessoas, objetos e símbolos presentes no seu ambiente imediato” (citados por Benetti et al., 2013, p.92). Também Forneiro (1998) realça o papel do espaço e dos seus elementos constitutivos (o ambiente educativo) no projeto de formação do(a) educador(a) e, conseqüentemente, na aprendizagem da criança. Para esta autora, o ambiente vai muito para além do espaço, pois engloba as relações que nele se estabelecem, que, por sua vez, constituem uma teia de relações entre múltiplos agentes, sejam as relações interpessoais das crianças entre si, destas com os adultos e com a sociedade em geral. Uma ideia central é a de encarar o ambiente como uma dinâmica em permanente mutação, um produto de interações entre pessoas. Sob este prisma, o ambiente existe à medida que os elementos que o compõem interagem entre si. Tendo este elevada componente de subjetividade, é percecionado de forma diferente por cada interveniente. Assim, ao desenvolver a temática do ambiente educativo, Forneiro (1998) analisa-o segundo quatro dimensões, relacionadas entre si: (i) física; (ii) funcional; (iii) relacional; (iv) temporal.

A dimensão física da sala inclui o espaço, aspetos estruturais do mesmo (ex: dimensões e tipo de piso) e a organização dos objetos no espaço (Forneiro, 1998). Muitas são as definições possíveis para espaço. Interessa, também, tentar perceber qual é o entendimento do espaço por parte da criança. Segundo Battini (citado por Zabalza, 1992, p. 121), dado que a criança atua sempre num espaço, perceciona-o com base nos seus sentidos: desde os móveis e objetos, suas cores, consistência (coisas duras ou moles), temperatura (coisas quentes ou coisas frias), etc, sendo muito importante a forma como a criança o vê, o sente e o que nele realiza. Ao abordarem apenas o tema do espaço, diversos autores, também, salientam o facto de este poder influenciar positiva ou negativamente o processo de aprendizagem e de desenvolvimento das

crianças. Por exemplo, para Zabalza (1992), “o espaço é uma condição externa que representa uma estrutura de oportunidades podendo facilitar ou limitar o processo de desenvolvimento pessoal em função dos métodos educativos e instrutivos do(a) educador(a)” (p. 129). Na mesma ótica, Portugal (2012) afirma que “a organização do espaço pode facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar a curiosidade, potenciar autonomia e as rotinas e relações interpessoais positivas” (p. 12).

Por sua vez, a dimensão funcional refere-se à “forma de utilização dos espaços, à sua polivalência e ao tipo de atividade à qual se destinam” (Forneiro, 1998, p. 233). O espaço pode ser usado pelas crianças de uma forma autónoma, bem como com a orientação do/a educador/a. A polivalência é uma característica do espaço nos casos em que a um mesmo espaço esteja associada mais do que uma função. Consoante o tipo de atividades passíveis de serem realizadas num dado espaço, este assume uma determinada dimensão funcional (ex: canto do jogo simbólico) (Forneiro, 1998).

Já a dimensão relacional respeita às diferentes relações que ocorrem na sala. Por sua vez, essas relações têm a ver, nomeadamente, com “(i) os diferentes modos de ter acesso aos espaços (livremente ou por ordem do professor(a)); (ii) as normas e o modo como se estabelecem (impostas pelo professor(a) ou pelo consenso do grupo); (iii) os diferentes agrupamentos para a realização das atividades (grande grupo, pequeno grupo, duplas, individual); (iv) a participação do professor(a) nos diferentes espaços e nas actividades que as crianças realizam (sugere, estimula, dirige, impõe, observa, não participa...)” (Forneiro, 1998, p. 235).

Por último, a dimensão temporal tem sobretudo a ver com as rotinas diárias que o/a educador(a) imprime na sala de que é responsável. Associado ao tempo, está sempre o espaço, que será ocupado individualmente, em pequenos grupos ou em grande grupo, com atividades livres ou dirigidas e às quais são imprimidos diferentes ritmos (Forneiro, 1998). É de realçar a importância da afetação de tempo para as atividades livres pois através destas respeitar-se-á o tempo “subjetivo” de cada criança num contexto de vivência fora de casa. A ideia central é a de que existe um tempo (subjetivo) para as perceções de cada criança que difere do tempo cronológico. Segundo vários autores, a noção temporal vai sendo construída ao longo da infância. Silva e Frezza (2010) afirmam que “o tempo das crianças é o tempo de suas ações” (p. 51). Os mesmos autores informam que “o tempo ainda não é o cronológico, mas o da sequência de procedimentos” (p. 51). Acrescentam, ainda, que “a dificuldade de superar o

egocentrismo está, principalmente, em contrapor o tempo cronológico ao tempo subjetivo” (p. 51).

Após a análise do ambiente educativo, essencialmente baseada na perspectiva de Forneiro (1998), passarei a aprofundar outras facetas do ambiente, como as suas influências sobre as crianças e da multiplicidade de percepções que os adultos e as crianças podem ir vivenciando no ambiente educativo.

As influências que o ambiente exerce nas crianças podem-se distinguir entre simbólicas e diretas. No primeiro caso, estão aquelas que não dependem do ambiente em si, mas sim da percepção e interpretação que a criança faz acerca de diversos aspetos do ambiente, condicionando o seu comportamento (Proshansky e Wolfe, 1974, citados por Zabalza, 1992). Por outro lado, no segundo caso, relacionam-se com as influências do ambiente que “provocam, impedem, facilitam ou dificultam uma determinada conduta” (Proshansky e Wolfe, 1974, citados por Zabalza, 1992, p. 120). No mesmo sentido, Barker (1968), citado por Zabalza (1992), afirma que “diferentes ambientes, através de um jogo dinâmico de facilitações/limitações, darão lugar a diferentes condutas dos sujeitos” (p. 120).

O ambiente pode ser visto como um “contexto de significados”, tendo-se em conta que “cada um dos nossos comportamentos, assim como cada actuação em que nos vemos implicados, adquire sentido para nós e, portanto, exerce os seus efeitos, segundo o contexto em que nos encontramos” (Zanelli, 1884, citado por Zabalza, 1992, p. 121). Caso este se altere, o sentido associado ao comportamento também se altera, variando “os efeitos que a própria realidade produz sobre nós próprios” (Zanelli, 1884, citado por Zabalza, 1992, p. 121).

Gibson (1979), citado por Cordovil, Barreiros e Araújo (2007), definiu o termo *affordance* para “descrever as possibilidades de ação oferecidas ao organismo pelo envolvimento”, na teoria da percepção ecológica. Nesta teoria, o objetivo fundamental foi “compreender o processo da percepção numa perspectiva ecológica, sendo o foco da sua atenção as informações percebidas pelo indivíduo e intervenientes no processo de regulação do comportamento humano (Figueira, 2015, p. 3). Percecionar uma *affordance* pode, pois, ser entendido como a percepção de “como podemos agir quando somos confrontados com um conjunto particular de condições do envolvimento” (Cordovil et al., 2007, p. 157). Figueira (2005) refere que essa percepção ocorre quando a criança atribui um significado funcional às propriedades do espaço. Esse significado, para além de ser influenciado pelas características individuais da pessoa, como afirmam

Figueira (2005) e Cordovil et al. (2007), é, também, influenciado por “fatores histórico-culturais e sociais” (Figueira, 2005, p. 18). Cordovil et al. acrescentam que as *affordances* podem ser oferecidas por objetos, superfícies, ou mesmo pessoas ou acontecimentos e que “o indivíduo guia a sua acção através da percepção de *affordances* e, deste modo, ele deve ser capaz de perceber a relação entre propriedades do envolvimento e o seu próprio sistema de acção” (p. 157). Saliento, igualmente que, tal como Said (2008, citado por Figueira, 2015) afirma, a percepção de um determinado ambiente resulta de um processo ativo de obtenção de informação, sendo o movimento e a exploração de dimensões essenciais. Assim, a exploração continuada de um contexto promove a percepção progressiva de um maior número de *affordances* através da informação rececionada (Figueira, 2015).

Vygotsky (1991) refere-se à percepção verbalizada da criança, indicando que, numa fase inicial, “a rotulação é a função primária da fala nas crianças pequenas” (p. 25). Depois, surge uma altura em que a criança percebe o que a rodeia através de gestos bastante expressivos que acompanham a sua fala. “A criança começa a perceber o mundo não somente através dos olhos, mas também através da fala” (Vygotsky, 1991, p. 25). Mais tarde, a fala permite o desenvolvimento de “formas mais complexas da percepção cognitiva.” (p. 25).

3.2.2.O papel do educador na organização do ambiente educativo na sala

Já mencionei, anteriormente, a importância e a influência que o ambiente educativo representa para o desenvolvimento e aprendizagens das crianças. Tal como afirmam Prol e Morales:

o/a educador(a) não pode conformar-se com o meio tal como lhe é oferecido, deve comprometer-se com ele, deve incidir, transformar, personalizar o espaço onde desenvolve a sua tarefa, torná-lo seu, projetar-se, fazendo deste espaço um lugar onde a criança encontre o ambiente necessário para desenvolver-se”. (citados por Forneiro, 1998, p. 235).

Os ambientes educativos onde as crianças se inserem devem ser estimulantes e ricos, no sentido de potenciarem o desenvolvimento holístico das mesmas. Nesse sentido, é fundamental dar-lhes a possibilidade de usufruírem de um leque variado de

experiências, existindo estímulos variados, situações diversificadas, “integração de níveis de desenvolvimento (o cognitivo, o fantástico, o motor, o social, etc.) e complementação de linguagens e modos de relação” (Zabalza, 1992, p. 123).

De acordo com Zabalza (1992), o caráter dinâmico do ambiente educativo, onde atuam as crianças, cujos desejos, comportamentos e interesses são variáveis, bem como a sua atenção e o seu esforço, exige uma postura flexível do/a educador(a) na organização do mesmo. Assim, essa organização deve “actuar como elemento integrador entre o previsto e o conjuntural (o que surge, quer por iniciativa das crianças quer porque seja um evento casual que se introduz inopinadamente na marcha do processo)” (Zabalza, 1992, p. 123).

Zabalza (1992) menciona alguns princípios que se devem ter em conta nessa organização como, por exemplo, (i) a necessidade de autonomia das crianças; (ii) a descoberta e a curiosidade; (iii) a iniciativa da criança; (iv) as intencionalidades educativas relativas aos estímulos.

No primeiro princípio referido, o autor pressupõe, entre outros aspetos, a existência de espaços em que seja possibilitada a realização de diversos movimentos e a liberdade para a sua realização, bem como materiais para utilização, pretendendo-se “assegurar as exigências de segurança física e afectiva” (Zabalza, 1992, p. 126).

A descoberta e a curiosidade são potenciadas quando existe uma diversidade e riqueza de estímulos, nomeadamente ao nível de objetos.

No que se refere à iniciativa da criança, o/a educador(a) deve dar essa opção à mesma, ao promover um “clima de segurança e reconhecimento que estimule as crianças e lhes combata a inibição”, criando oportunidades para as crianças atuarem com diversos materiais (Zabalza, 1992, p. 127).

Por fim, no que respeita às intencionalidades educativas relativas aos estímulos, estas estão presentes “através dos componentes espaciais da sala: a disposição da sala e os componentes e objetos nela incorporados devem referir-se aos múltiplos níveis de desenvolvimento da criança que desejamos potenciar” (Zabalza, 1992, p. 127).

3.2.3. Materiais educativos

Conforme destaquei, anteriormente, é fundamental o/a educador(a) refletir acerca do modo de organização do ambiente educativo, nomeadamente no que diz respeito aos materiais presentes no mesmo, uma vez que irá influenciar as potenciais

ações a realizar pela crianças e, conseqüentemente, o seu processo de desenvolvimento e de aprendizagem.

Esses materiais devem motivar as crianças, no sentido de promoverem uma aprendizagem ativa das mesmas. Assim, é importante existir uma diversidade de materiais passíveis de serem “explorados, transformados e combinados” (Hohmann & Weikart., 2009, p. 62). De acordo com Post e Hohmann (2011), deverão ser disponibilizados às crianças “materiais versáteis e variedade em termos de texturas e de vistas” (p. 115). No mesmo sentido, Portugal (2012) menciona que “é importante que os espaços ofereçam às crianças uma variedade de objetos interessantes, com diferentes texturas e desafios motores diversificados, sem que seja posta em causa a segurança da criança (p. 12).

De acordo com Forneiro (1998), os materiais disponíveis no ambiente educativo podem ser analisados, tendo em conta diversos aspetos, nomeadamente: (i) a estruturação; (ii) a procedência; (iii) o tipo e as atividades que “sugerem e estimulam”.

Quanto à sua estruturação, Guerra (2013) faz a distinção entre materiais não estruturados e estruturados. A mesma autora indica que os materiais não estruturados se referem aos que não são criados com um objetivo didático específico, mais centrados na criança (ex: materiais naturais, objetos do dia-a-dia), contrariamente aos estruturados, criados com um objetivo pedagógico pré-determinado, mais centrados no adulto. A mesma autora refere outro aspeto diferenciador, ao afirmar que os materiais não estruturados podem ser vistos como promotores da estimulação do desenvolvimento de soluções alternativas a “caminhos” predefinidos, como mais criativos, abertos a diferentes interpretações, promotores da utilização de estratégias divergentes, aquando da sua experimentação. Por outro lado, os materiais não estruturados podem ser vistos como os que privilegiam a mobilização do pensamento convergente. Porém, Guerra (2013) alerta para o facto de existir uma variação relativamente à flexibilidade de utilização dos materiais não estruturados, sendo esta influenciada pela posição do adulto face à mesma.

No que se refere à sua procedência, esta pode ser diversificada, podendo-se tratar, por exemplo, de materiais recicláveis, comercializados ou naturais. No mesmo sentido, outros autores consideram como distinção na sua origem: materiais naturais ou artificiais (Lester & Maudsley, 2007; Guthler & Lacher, 2009, citados por Guerra & Zucolli, 2013).

Relativamente ao tipo de materiais e de atividades promovidas pelos mesmos, Forneiro (1998) destaca que “a variedade de materiais está relacionada com a sua capacidade para estimular, “provocar” um determinado tipo de atividades”. O mesmo autor acrescenta que “os materiais condicionam muito, já que as crianças costumam usá-los de um modo muito diversificado” (p. 247). Assim, o mesmo autor defende que devem ser disponibilizados materiais manipuláveis e passíveis de serem decompostos, bem como com diversas possibilidades de uso e de qualidade experiencial. Vasconcelos (2009) destaca que no ambiente educativo devem ser disponibilizados às crianças instrumentos que tornem possível diversos tipos de expressões, tais como através da dramatização e “pelo traço prolongado nos seus diferentes *media* (lápiz, canetas, tintas, barro...)”. São as *cem linguagens* de que falava Malaguzzi” (Vasconcelos, 2009, p. 58). Zabalza (1992) acrescenta a ideia de que na sala se devem “introduzir espaços e componentes denotativos (que reflectam a realidade) juntos a outros conotativos (que adjectivem a realidade, a matizem, a colorem). Elementos ou estímulos objectivos juntamente com outros que invoquem a fantasia, a imaginação, a criação de mundos pessoais”(p.127). Dempsey e Frost (2002) mencionam que se podem distinguir dois atributos nos materiais lúdicos – realismo e minimalismo –, considerados, por vezes, como intimamente relacionados com a estrutura dos materiais. Fein e Robertson (1975) defendem, inclusive, que, de acordo com a faixa etária da criança, varia a influência que o realismo do objeto tem nos contextos lúdicos em que a criança se encontra, mais especificamente, no que se refere ao realismo de adereços lúdicos. Os mesmos autores afirmam, pois, que quanto mais elevada for a faixa etária da criança, maior a necessidade que esta tem de dispor de adereços mais realistas aquando do jogo simbólico, no sentido de promover o jogo simbólico (citados por Dempsey & Frost, 2002).

3.2.3.1. Materiais naturais

Reconhecida que é a importância do brincar para as crianças (Vasconcelos, 2009; Santos, 2009; Kishimoto, 2010; Brazelton & Sparrow, 2010; Dempsey & Frost, 2002; Pellegrini & Boyd, 2002), a associação de materiais às brincadeiras assume um papel relevante, em particular no que se refere à promoção da criatividade que potenciam.

De acordo com Lanz (2016), os materiais naturais conduzem a criança a “uma calma e entrega a si mesma” e permitem que estas desenvolvam a sua fantasia, ao não

se tratarem de um produto acabado (p. 147). No mesmo sentido, Kiewra e Veselack (2016) consideram que os materiais naturais convidam a criança a uma brincadeira criativa, inspirada na imaginação da mesma.

Passarei a enumerar atributos relevantes dos produtos naturais para o desenvolvimento da criatividade das crianças. De acordo com Kiewra e Veselack (2016), são dinâmicos, nomeadamente, paus, troncos, a areia, a neve, podem ser o que as crianças quiserem que sejam e sofrerem mudanças a todo o momento. Noutra perspectiva, de acordo com Drew e Rankin (2004), os produtos não estruturados permitem que as crianças façam coisas sem ideias preconcebidas; ao promover a utilização de materiais naturais, o educador não as condiciona com o “certo ou errado”, dá-lhes espaço à expressão autêntica e a sentirem, ou seja, desenvolverem os seus sentidos, a começar pelo tato. Kiewra e Veselack (2016) realçam, igualmente, o potencial da exploração da diversidade de formas, texturas, cheiros e cores presentes nos materiais naturais.

Por outro lado, Drew e Rankin (2004) mencionam que ao utilizarem os materiais naturais em grupo, as crianças aprendem a apreciar não só as suas ideias e o modo como fazem coisas, como também as ideias das outras crianças, podendo, assim, surgir sinergias muito interessantes para o grupo. Os materiais naturais permitem, ainda, que as crianças aprendam, de uma forma alegre, literacia em domínios como a matemática e as ciências (Drew & Rankin, 2004). Lanz (2016) refere, também, características desaconselháveis que estão presentes nos materiais sintéticos, contrariamente aos materiais naturais: (i) toque artificial; (ii) com o seu peso desproporcionado desproporcional ao tamanho; (iii) cores antinaturais (p. 148).

3.2.4. Exploração, fantasia e criatividade na infância no uso de materiais

A exploração de materiais por parte das crianças, nomeadamente em momentos lúdicos, potencia a curiosidade das mesmas. Essa exploração continuada contribui para que a criança se aperceba “do que cada coisa faz e do que se pode fazer com cada coisa” (Kishimoto, 2010b, p. 11).

Por outro lado, Wohlwill (1984) distingue exploração de jogo, apesar do mesmo autor considerar que são conceitos relacionados entre si, referindo-se a três dimensões: “estereotipia, desdobraimento da atenção e estado afectivo” (citado por Pellegrini & Boyd, 2002, p. 234). Este autor afirma que a exploração caracteriza-se por:

“comportamentos estereotipados ou comportamentos que não variam muito de situação para situação, tal como a inspeção visual e táctil” (citado por Pellegrini & Boyd, 2002, p. 234). Kishimoto (2010b) acrescenta que a interação da criança com os distintos materiais, que apresentam especificidades, tais como texturas, cores, cheiros e espessuras, é fundamental para conhecer e compreender o que a rodeia. Por sua vez, no jogo estão envolvidas diversas formas de comportamento que costumam ser “exageradas e re combinadas de novas maneiras” (Wohlwill, 1984, citado por Pellegrini & Boyd, 2002, p. 234). Quanto ao desdobramento da atenção o mesmo autor considera que, uma vez que na exploração salienta a recolha de informação, este é mais deliberado na exploração relativamente ao jogo. Por fim, na exploração encontra-se relacionado um “afeto neutro ou ligeiramente negativo, enquanto no jogo é positivo” (Wohlwill, 1984, citado por Pellegrini & Boyd, 2002, p. 235). Deste modo, o autor considera que “a exploração é um conjunto de comportamentos deliberados que visam recolher informação, ao passo que o jogo é mais casual e diversificado” (p. 234).

No que se refere à fantasia, entendida como uma forma de jogo, Fein (1981), citado por Pellegrini e Boyd (2002), refere que esta começa a estar presente no decurso do segundo ano, aumentando nos dois anos seguintes e decaindo a partir dos 4 anos de idade. No mesmo sentido, de acordo com Carruthers (2002), perto dos 18 meses a criança começa a desenvolver a fantasia, envolve-se em conversas imaginárias com personagens (ex: com uma boneca; com um “amigo” imaginário) e brinca ao faz-de-conta, envolvendo-se numa diversidade de atividades ficcionais ou realizadas pelos adultos (p. 228). Kishimoto (2010b) afirma, igualmente, que perto dos 3-4 anos de idade, “a criança atinge o auge do desenvolvimento simbólico” (p. 5).

Na idade pré-escolar ocorre, pela primeira vez, uma divergência entre os campos do significado e da visão. No brinquedo, o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das ideias e não das coisas: um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo. A ação regida por regras começa a ser determinada pelas ideias e não pelos objetos... A criança não realiza toda esta transformação de uma só vez porque é extremamente difícil para ela separar o pensamento (o significado de uma palavra) dos objetos”. (Vygotsky, 1991, p. 65)

O mesmo autor salienta que “a acção numa situação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação”(p. 65).

No faz-de-conta, a criança supõe algo (ex: que a boneca tem vida; que a banana é um telefone) e, posteriormente, pensa e age com base nessa suposição (Perner, 1991; Jarrold et al., 1994; Harris, 2000; Nichols & Stich, 2000, citados por Carruthers, 2002, p.229).

De acordo com Piaget, um dos processos cognitivos que caracteriza o jogo faz-de-conta é um comportamento descontextualizado que envolve a capacidade de representar simbolicamente e recriar objetos que não estão presentes e situações imaginadas ou já vivenciadas (citado por Morrissey, 2014, p. 196). Brown, Richards e Bortoli (2001), com base em diversos estudos (Belsky & Most, 1981; Fenson. 1984; Fenson & Ramsay, 1980; Largo & Howard, 1979; Lezine, 1973; Lowe, 1975; Nicolich, 1977; Ogura, 1991; Westby, 1995), criaram uma escala acerca de níveis de comportamento no jogo de faz-de-conta, incluindo o comportamento descontextualizado. Os mesmos autores referem, nomeadamente, que nos momentos em que a criança tem um comportamento descontextualizado, numa fase inicial, após a fase pré-simbólica – objeto usado sem ação/ ação realizada sem objeto –, a criança utiliza objetos reais, seguida do uso de objetos a substituírem outros. Por sua vez, numa última fase, realiza transformações imaginárias, sem recurso a objetos. Pellegrini e Boyd (2002) acrescentam a ideia de que é frequente as crianças utilizarem objetos a substituírem algo no jogo faz-de-conta. Para além disso, Pellegrini e Boyd (2002) afirmam que, por volta de 1 ano e meio e 2 anos de idade, o realismo dos objetos utilizados no faz-de-conta vai ser preponderante para a realização de substituições por parte da criança. Posteriormente, realizam transformações de objetos, recorrendo a objetos/materiais com um grau de realismo menor e, por fim, já não necessitam de utilizar objetos lúdicos aquando do jogo faz-de-conta.

Como foi mencionado, anteriormente, tal como no jogo faz-de-conta, também na criatividade se tem em conta tanto os processos de pensamento, como os comportamentos do indivíduo. A criatividade pode ser entendida, de acordo com Carruthers (2002), como algo que se manifesta em novos tipos de comportamento que diferem de padrões de ação pré-definidos (p. 226). O mesmo autor considera, igualmente, que a criatividade em si mesma é definida, em parte, pela capacidade de o

indivíduo relacionar ideias de forma inovadora, independentemente de estímulos externos resultantes do ambiente em que se insere.

3.2.5. O papel do educador nos contextos lúdicos

Assumindo que as intervenções do/a educador(a) em momentos lúdicos respeitam as iniciativas da criança, alguns autores mencionaram estratégias passíveis de serem utilizadas pelo adulto, desde meios indiretos (ex: disponibilizar materiais e tempo) a meios diretos (ex: sugerir).

Peters, Neisworth e Yawkey (1985), citados por Dempsey e Frost (2002), consideram, ainda, como “intervenção nula” a descoberta livre pela criança. Como meios indiretos, os mesmos autores mencionam diversas estratégias, tais como dar sugestões e encorajar. Estes autores referem-se, também, a estratégias diretas – fazer perguntas e dar indicações –, no sentido de promover a utilização criativa dos materiais. Wolfgang e Sanders (1982) e Dempsey (1985) referem um *continuum* de estratégias: como meio indireto, nomeadamente, a observação ativa das crianças e como meio direto a intervenção física do adulto, igualmente mencionada por Christie (1985) – exemplificar comportamentos lúdicos (citados por Dempsey & Frost, 2002).

Veselack, Cain-Chang e Miller (2010), para além de estratégias já mencionadas, alertam para a importância de o/a educador(a) estar próximo(a) fisicamente das crianças, confiando na capacidade destas na tomada de decisões (citados por Kiewra & Veselack, 2016). Por sua vez, Kiewra e Veselack (2016) salientam a pertinência da utilização da seguinte estratégia: estabelecer um diálogo com as crianças. Estes autores afirmam que através desse diálogo podem ser promovidas situações que impliquem a adoção da perspectiva do outro, bem como desenvolver a resolução de problemas com o outro.

É de notar que os autores mencionados consideram crucial o papel do/a educador(a) na organização de um ambiente educativo diversificado e rico, em que seja promovida a criatividade em momentos lúdicos aquando do uso de materiais (Dempsey & Frost, 2002). Guerra e Zuccoli (2012) acrescentam a ideia de que a exploração de materiais por parte das crianças com a participação de um adulto que apoia essa exploração sem imporem um resultado específico durante um longo período de tempo permite, nomeadamente, às crianças experienciarem diferentes possibilidades;

desenvolver múltiplas linguagens e competências numa perspetiva multidisciplinar (p. 726)

3.3. Quadro Metodológico e Roteiro Ético

O ponto de chegada da observação que efetuei às crianças será: (i) compreender como as crianças percebem, exploram e avaliam o ambiente educativo da sua sala, mais especificamente, no que diz respeito: à percepção das regras; à preferência pelas áreas; à apreciação do espaço da sala; ao uso dado a diferentes materiais com diferentes graus de realismo atribuídos – funcionalidade real ou imaginária –; às características identificadas aquando da exploração dos materiais; (ii) analisar o papel do adulto na criação de oportunidades de exploração dos materiais; (iii) analisar o papel do adulto como mediador da percepção e da exploração que as crianças fazem dos materiais naturais, particularmente, em relação às estratégias utilizadas pelo adulto e à análise da influência dessas estratégias na interação da criança com os materiais naturais. A problemática geral da investigação relaciona-se com o modo como as crianças exploram materiais naturais e com a avaliação que fazem do ambiente educativo, bem como, com o modo como a minha ação educativa poderá influenciar a percepção, as explorações e a avaliação que as crianças fazem do ambiente educativo.

Segundo Beillerot (2001, citado por Ponte, 2002), uma atividade constitui uma investigação quando: (i) produz conhecimentos novos ou, pelo menos, novos para quem investiga; (ii) segue uma metodologia rigorosa; (iii) é pública.

Ora, em trabalhos de investigação de educadores, dada a proximidade entre investigador e investigados, é frequente que o trabalho de investigação incida sobre a própria prática, tendo sido essa a minha opção no que respeita à metodologia a utilizar na investigação, trata-se de uma investigação sobre a própria prática.

Segundo Ponte (2004), “este campo de investigação, essencialmente profissional, tem como grande finalidade contribuir para clarificar os problemas da prática e procurar soluções”(p. 62). Apesar disso, o mesmo autor refere que “tal trabalho pode ser conduzido numa lógica sobretudo de intervir e transformar, sabendo à partida onde se quer chegar, ou numa lógica de compreender primeiro os problemas que se colocam para delinear, num segundo momento, estratégias de acção mais adequadas.” (p.2). Trata-se de uma metodologia de investigação qualitativa, uma vez que é dado um ênfase “à descrição, à indução, à teoria fundamentada e ao estudo das

percepções pessoais” (Bogdan & Biklen, 1991, citados por Sousa, 2008). No mesmo sentido, Carmo e Ferreira (2008) referem como uma das características da investigação qualitativa a descrição, alertando para o facto da importância do rigor da mesma e de essa descrição “resultar directamente dos dados recolhidos” (p. 198). Outra característica, igualmente, mencionada pelos autores, é o carácter indutivo desta metodologia de investigação, em que são desenvolvidos conceitos e se compreendem fenómenos com base em padrões derivados da recolha de dados. Para a recolha de dados, como técnicas, recorri a: uma observação participante; uma entrevista semiestruturada às crianças (cf. anexo I.) e outra à educadora cooperante (cf. anexo J.); consulta documental (PCG, 2018/2019).

A observação directa é muito utilizada em análises comportamentais de crianças, precisamente por captar o que se passa e em tempo real. Existindo sempre o observador e os observados, o sucesso deste processo depende essencialmente do observador. Daí a importância da construção de grelhas prévias de observação que dependem do(s) fenómeno(s) a observar e de se dispor de tempo suficiente. Nestes pressupostos, o ideal seria a observação de um grupo durante um período longo e com a participação do observador na vida do grupo (observação participante etnológica) (Quivy & Campenhoudt, 1998). Sousa (2005) considera que a observação participante permite, nomeadamente, “captar a situação vivencial que contextualiza os acontecimentos observados” (p. 113).

As entrevistas permitem um contacto directo entre entrevistador e entrevistado, o que permite, desde logo, uma interação, uma troca de informações, em que o entrevistador surge como facilitador e evita uma dispersão por parte do entrevistado. As entrevistas semiestruturadas, sendo o caminho do meio entre uma entrevista totalmente encaminhada e uma totalmente aberta, permitem que as questões pré-definidas sejam seguidas, mas sob a forma de uma conversa informal. No entanto, não existe uma ordem prévia para os temas a abordar, sendo a sequência o resultado da interação entre entrevistado e entrevistador, tendo este a possibilidade de reconduzir a entrevista aos aspetos que o entrevistador considera que devem ser abordados. Tem uma grande vantagem face a uma entrevista totalmente encaminhada que é a da flexibilidade que proporciona, permitindo alterar ou adicionar questões na sequência do desenrolar da entrevista. No entanto, também permite abordar as questões-chave de forma exaustiva, o que poderia não ocorrer com uma entrevista totalmente aberta (Quivy & Campenhoudt, 1998).

Por fim, quanto à consulta documental, a existência de informação em documentos oficiais ou particulares é muito útil ao investigador pois poupa-lhe tempo e evita o recurso a métodos alternativos, como inquéritos. Numa investigação relativa aos comportamentos em JI, os principais documentos a utilizar são os diplomas oficiais e, sobretudo, os documentos internos da organização, que permitem, por exemplo, contextualizar o grupo de crianças que é o objeto da análise do(a) estagiário(a) (Quivy & Campenhoudt, 1998).

No que se refere aos instrumentos a que recorri na recolha de dados, foram utilizados: notas de campo (cf. anexo K.); Registos Audiovisuais (RA) (cf. anexos L. e M.); documento da organização socioeducativa (PCG, 2018/2019). Bogdan e Biklen (1994, p. 152) referem que as notas de campo têm duas componentes: (i) uma descritiva, em que “a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, acções e conversas observadas”, representando estas “o melhor esforço do investigador para registar objectivamente os detalhes do que ocorreu no campo” e (ii) uma reflexiva, do investigador-observador, que já tem a ver com as suas “opiniões, crenças, atitudes e preconceitos” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 166). Carmo e Ferreira (2008) mencionam que os dados podem incluir, nomeadamente “transcrições de entrevistas, registos de observações, documentos escritos (pessoais e oficiais), fotografias e gravações de vídeo” (p. 198).

Relativamente à análise de conteúdo, condensei a informação obtida (cf. anexos L. e M.) para inferir sobre o que tinha tentado investigar de uma forma sistematizada, construindo matrizes categoriais (cf. anexo N.).

É de notar que a informação recolhida focou-se em duas crianças com as seguintes idades: 3 anos e 4 meses e 3 anos e 6 meses, I. (sexo feminino) e Mt. (sexo masculino), respetivamente. No que se refere à seleção dessas crianças, esta foi realizada de forma aleatória e, sobretudo, devido ao cariz dos dados recolhidos, sobretudo as suas perceções com base em verbalizações das crianças em momentos de brincadeira, optei por seleccionar duas crianças.

No que se relaciona com o roteiro ético da pesquisa, destaco que as crianças têm direitos que devem ser respeitados, nomeadamente os definidos pela Convenção Internacional dos Direitos da Criança. Na minha experiência de JI, procurei ter presente alguns compromissos com a Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI, sd.) que me pareceram mais adequados à situação de futura educadora-investigadora em que me encontrava, como: (i) respeitar cada uma e todas as crianças,

independentemente do seu género, etnia, estrato social e nível de desenvolvimento; (ii) ter expectativas positivas em relação a cada uma e todas as crianças; (iii) promover a aprendizagem e a socialização no grupo da sala; (iv) respeitar a sua privacidade. Envolvendo esta investigação crianças, antes de mais houve que as respeitar como seres humanos, com os seus anseios, com as suas reações, com as suas carências, em que os fatores referidos em (i) tiveram impacto.

No que diz respeito à privacidade, nas NC, as crianças foram referidas por uma só letra ou, nos casos em que havia coincidência na primeira letra, através de uma segunda letra. Os pais das crianças participantes autorizaram formalmente a recolha de informações com e a partir das mesmas, para utilizar registos audiovisuais das crianças, que neste caso foram, apenas, para uso próprio na recolha de dados. Os registos audiovisuais tiveram o consentimento das crianças.

3.4. Apresentação e análise dos dados recolhidos

Na presente subsecção, com a intenção de responder à problemática da investigação, irei proceder à apresentação e respetiva análise dos dados. Neste sentido, destaco que com vista a contextualizar o ambiente educativo da sala, onde a investigação decorreu, começo por apresentar a organização do espaço da sala na figura 1. Para além disso, irei referir aspetos mencionados pela educadora e por mim observados – Registos de Observação para a Investigação (ROI) – acerca da divisão da sala por áreas, dos materiais disponibilizados na sala, bem como de regras presentes na utilização da mesma.

Após a contextualização do ambiente educativo da sala do grupo de crianças, irei mencionar aspetos relativos ao objetivo que se segue: (i) compreender como as crianças percebem, exploram e avaliam o ambiente educativo da sua sala, mais especificamente, no que diz respeito: à perceção das regras; à preferência pelas áreas; à apreciação do espaço da sala; ao uso dado a diferentes materiais com diferentes graus de realismo atribuídos – funcionalidade real ou imaginária –; às características identificadas aquando da exploração dos materiais. É de notar que no que se refere aos recursos audiovisuais, dei início às gravações no dia 28 de outubro, tendo a última sido efetuada no dia 17 de janeiro. É de referir que os vídeos em que cada criança participa têm a duração de cerca de 40 minutos cada.

De seguida, irei apresentar informações relativas aos seguintes objetivos: (i) compreender como as crianças percebem, exploram e avaliam o ambiente educativo da sua sala, mais especificamente, no que diz respeito: à percepção das regras; à preferência pelas áreas; à apreciação do espaço da sala; ao uso dado a diferentes materiais com diferentes graus de realismo atribuídos – funcionalidade real ou imaginária –; às características identificadas aquando da exploração dos materiais; (ii) analisar o papel do adulto na criação de oportunidades de exploração dos materiais; (iii) analisar o papel do adulto como mediador da percepção e da exploração que as crianças fazem dos materiais naturais, particularmente, em relação às estratégias utilizadas pelo adulto e à análise da influência dessas estratégias na interação da criança com os materiais naturais. Para a contextualização do ambiente educativo da sala do grupo de crianças, através da análise da figura que se segue, constata-se que a sala se encontra dividida em áreas que se distinguem umas das outras, sobretudo através da localização de equipamentos (estantes e armários) que dividem as mesmas.



1- área das artes 2- área dos jogos 3- área dos blocos 4- área da natureza 5- área da biblioteca
6- área da linguagem e escrita 7- área do eu 8- área do faz-de-conta 9- encontro de grande grupo

Figura 1. Planta da sala de atividades. Elaboração própria.

De acordo com a educadora, a divisão da sala por áreas de aprendizagem específicas e bem definidas visa “encorajar diferentes tipos de atividades” (PCG, 2018/2019, p. 12). A educadora acrescenta que “nas salas de jardim de infância existem áreas de aprendizagem ativa estruturadas à volta das 8 inteligências (linguística, lógico-matemática, visual/espacial, musical/mística, interpessoal/social, motora/cinestésica, naturalista, pessoal/introspectiva)”, reconhecidas por Gardner (PCG, 2018/2019, p.13). No mesmo sentido, Forneiro (1998) afirma que consoante o tipo de atividades passíveis de serem realizadas num dado espaço, o espaço assume uma determinada dimensão funcional (ex: canto do jogo simbólico).

A educadora afirma que “o espaço e os materiais são interessantes e seguros, pensados para o grupo de crianças e os seus interesses”. Refere, igualmente, que privilegia a diversidade de materiais disponibilizados nas diferentes áreas, no sentido de as crianças terem a possibilidade de desenvolver brincadeiras distintas. De acordo com alguns autores (Hohmann & Weikart, 2009; Zabalza, 1992; Post & Hohmann, 2011; Vasconcelos, 2000; Portugal, 2012), a diversidade de materiais é importante a ter em conta na organização do espaço da sala. Por outro lado, Yawkey e Jones (1982) salientam que “ a primeira coisa a ter em consideração no espaço não é a quantidade, mas sim a delimitação e flexibilidade do espaço disponível” (citados por Dempsey & Frost, 2002, p. 691). Hohmann e Weikart (2009) referem, igualmente, que é importante os materiais motivarem as crianças.

No que concerne aos aspetos relacionados com os materiais, para além dos mencionados pela educadora, acrescento um aspeto que observei: a identificação dos materiais -“os armários/estantes da sala têm imagens com as respetivas legendas referentes aos diversos materiais disponibilizados pela educadora na sala (imagens só com um material ou com um conjunto de materiais) e as crianças devem-nos colocar na respetiva estante”-, o que contribui para uma maior independência das crianças aquando da arrumação e para a sua autonomia, nos momentos de brincadeira. É de notar que constatei que existe uma diversidade de materiais disponíveis na sala (cf. anexo O.), sendo que vários dos materiais, quanto à sua procedência (Forneiro, 1998) são comercializados e de plástico. Porém, existem também, nomeadamente, alguns materiais reciclados na área dos blocos e de alumínio e de cerâmica na área da cozinha (materiais reais), bem como alguns materiais naturais na área da natureza (cf. anexo O.). Outro aspeto tem a ver com o facto de predominarem materiais realistas, comparativamente a materiais mais abstratos (minimalistas).

É de notar que são “incutidas regras de organização que promovem a autonomia, uma vez que as crianças têm a liberdade de escolherem e manipularem os objetos, que deverão posteriormente arrumar” (PCG, 2018/2019, p. 12). Quando questionada na entrevista semiestruturada acerca de regras existentes na sala, a educadora comentou comigo que considera que há alguns comportamentos que não considera como “regras”, por exemplo, correr, exemplo este que eu tinha mencionado, no início da entrevista, como uma possível regra da sala. Constatámos, durante a mesma, que tal como outros comportamentos, este tem como base a convivência em grupo num determinado espaço, com as respetivas condicionantes, neste caso, a

dimensão da sala e o número de crianças presentes na mesma. Assim, considerei como regras implícitas, as que estão relacionadas com a convivência em sociedade, entre as referidas pela educadora e as observadas por mim: “não correr”; “não atirar materiais ao ar”; “manter um volume de voz que não perturbe o restante grupo”; “arrumar os materiais nos respetivos locais”. Quanto às regras explícitas, considero as “regras de organização” mencionadas pela educadora na entrevista: “número máximo de crianças por área” e “utilizar os materiais nas áreas da sala correspondentes”

Num primeiro momento da investigação, de forma a tentar compreender como as crianças percebem e avaliam o ambiente educativo da sua sala, filmei momentos em que as duas crianças participantes estavam a utilizar, livremente, as diversas áreas da sala. Nessa fase inicial, realizei, também, a entrevista semiestruturada às duas crianças participantes (cf. anexo I.).

Quando questionei as crianças acerca das seguintes regras: se podiam correr, gritar e saltar, ambas as crianças evidenciaram a sua perceção, afirmando que não o deviam fazer na sala. Para além dessas regras, I., numa altura da entrevista em que referia a área da sala de que menos gostava, após ter identificado a área dos blocos, acrescentou: “eu arrumo e venho para a casinha”. Assim, I. mencionou a arrumação de materiais, sendo uma das regras implícitas mencionadas, igualmente, pela educadora durante a entrevista.

É de notar que optei como estratégia sugerir-lhes que nos dirigíssemos à área de que mais gostavam e me mostrassem e dissessem o que mais gostam de fazer

No seguimento desta pergunta, ambas as crianças identificaram a “área da casa” (área denominada pela educadora “do faz-de-conta”) como sendo a sua favorita e acabou por ser, nas observações que realizei, a que mais vezes escolheram para brincar. Quanto à justificação da sua escolha, ambas identificaram objetos, por exemplo, Mt. comentou que gostava de “brincar com os copos de café” e I. “com os cães”, bem como ações/brincadeiras, nomeadamente “gatinhar como se fosse um gato” (I.).

Frost e Stricklando (1985), através de estudos realizados, observaram que a “área da casa” era uma das favoritas das crianças em idade pré-escolar (citados por Drew & Rankin, 2002). Quando confrontadas com a questão acerca da área de que menos gostavam, ambas as crianças responderam rapidamente à mesma, identificando I. os “blocos” e Mt. a “biblioteca”. Porém, quanto à justificação, tanto I. como Mt. não a identificaram verbalmente, após e as ter questionado acerca da mesma.

Na entrevista realizada às crianças, aquando da explicação do motivo pelo qual gostavam de estar na sala, ambas as respostas tinham como base o brincar: “gosto de brincar na casa” (Mt.); “gosto do gatinho e das rolhas e de jogar o jogo do homem aranha” (I.), sendo que I. mencionou, igualmente, materiais presentes na sala na área do faz-de-conta: “eu gosto do gatinho e das rolhas”.

Quando as questioneei se gostariam de ter algo na sala que ainda não existisse I., apenas após a ter questionado se gostaria de ter bolas na sala, comentou que sim, sendo que Mt., após a mesma questão, respondeu-me: “não sei”.

Num momento posterior, continuei a observar as duas crianças, recorrendo, igualmente, a Registos Audiovisuais (RA), no sentido de analisar a perceção das crianças dos materiais com os quais interagem, disponibilizados por áreas, mais especificamente o uso que davam aos materiais: funcionalidade imaginária ou real, bem como as características desses materiais. É de evidenciar que optei por focar a atenção nas verbalizações das crianças. Saliento, igualmente, a importância de se ter em conta que a perceção é influenciada por diversos fatores, nomeadamente pelas características individuais e por fatores culturais e sociais (Figueira, 2005; Cordovil et al., 2007). Realço, também, que, tal como Said (2008, citado por Figueira, 2015) afirma, a perceção de um determinado ambiente resulta de um processo ativo de obtenção de informação, sendo o movimento e a exploração de dimensões essenciais.

Ao analisar as frequências das funcionalidades imaginárias e reais dadas aos materiais pelas quatro áreas em que observei as crianças, nos momentos em que realizei os vídeos - natureza, faz-de-conta, blocos e artes- , são, particularmente, relevantes dois aspetos: (i) a predominância das funcionalidades imaginárias dadas aos materiais da natureza, em particular aos paus e aos troncos dos materiais que disponibilizei); (ii) o domínio quase absoluto das funcionalidades reais dadas aos materiais disponibilizados na área do faz-de-conta.

Numa altura em que me encontrava com I. e Mt., depois de lhes ter apresentado os paus/troncos, ocorreu a seguinte situação: Mt., enquanto I. estava a colocar os paus em montes e paralelos uns aos outros, após ter segurado em dois paus, um em cada mão, estava perto da mesa da área da natureza, em cima da qual estava um boneco de peluche pequeno – cavalo – e estava a verbalizar “iiiháááá“, um cavalo! É o cavalo do cowboy. É o cavalo do cowboy”. De seguida, comentei com Mt. que também referiu que se parecia com um cavalo de cowboy. Depois, perguntei-lhe o que é que podia fazer com os troncos para o cavalo, Mt. respondeu-me: “pode sê isto pó cowboy subi”, após

estar a segurar no tronco em cima das costas do cavalo, tendo colocado o tronco na horizontal (cf. anexo M.). Nessa situação, considero estar evidente um aspeto relacionado com a perceção, que se trata da dimensão individual, associada às vivências de cada um. Efetivamente, Mt. mencionou um “cowboy” e relacionou-o com um cavalo (cf. anexo M.).

Num momento posterior, segurei num pau com forma arredondada achatada e coloquei-o a rolar e perguntei-lhes: “o que é que isto parece?”, Mt. respondeu-me: “paéce uma roda” e eu perguntei-lhe: “uma roda do quê?” e Mt. respondeu-me: “não, de um bckéta” (bicicleta) e I. “não, de um carro, de um carro”. E eu comentei com I. “ou de uma bicicleta” e I. “não, de um carro, de um carro”. E eu disse: “podia também ser de uma bicicleta, podia ser das duas coisas.”. De seguida, Mt. segurou num pau e começou a rodá-lo com as suas mãos, sem o colocar no chão e comentou: “as rodas da bckéta são assim” e I., que estava a segurar em dois paus disse: “e estas são de carro” (cf. anexo M.). Nesta situação, ambas as crianças atribuíram a funcionalidade de roda ao pau, imaginária, porém associaram-na a diferentes tipos de transporte, sendo que Mt. recorreu ao movimento para acompanhar a ideia que expressou, o que transmitiu a sua perceção.

Na área do faz-de-conta, enquanto I. estava a brincar, comentou com M., após M. lhe perguntar se queria um prato: “quées moango?”, enquanto segurava num morango de plástico e o mostrava a M. (cf. anexo M.). Verifiquei que I. deu uma funcionalidade real a um material com um grau elevado de realismo – morango de plástico -, enquanto interagia com outra criança (cf. anexo M.). Por outro lado, das observações realizadas nesta área da sala, apenas em uma foi atribuída uma funcionalidade imaginária, nomeadamente quando I. comentou comigo que uma zona “é a casa dos gatos”, dirigindo-se para a estrutura grande com moldura cúbica (cf. figura 1).

No mesmo sentido dos dados observados, Dodge e Frost (1986, citados por Drew e Rankin, 2004), constataram que os materiais de estrutura aberta potenciam uma variedade maior “de jogo de simulação, mas que a ausência total de conotações temáticas nos materiais não estimulava o jogo de “faz-de-conta””(p. 693). Este último aspeto é defendido, também, por McLoyd (1983, citado por Drew e Rankin, 2004). Outros autores acrescentam a ideia de que “as crianças mais novas precisam mais do que as crianças mais velhas de adereços mais realistas capazes de encorajar e prolongar o jogo simbólico” (Fein & Robertson, 1975, citados por Drew & Rankin, 2002, p. 693),

como referido, anteriormente. Forneiro (1998) considera que, de um modo geral, os materiais impressos, existentes na área da casa, nomeadamente os comercializados, são estereotipados a dois níveis: têm presentes algumas representações e outras estão ausentes. Zabalza (1992) defende que na sala se devem “introduzir espaços e componentes denotativos (que reflectam a realidade) juntos a outros conotativos (que adjectivem a realidade, a matizem, a colorem). Elementos ou estímulos objectivos juntamente com outros que invoquem a fantasia, a imaginação, a criação de mundos pessoais”(p. 127). No mesmo sentido, Dempsey e Frost (2002) referem que existe uma possível relação entre “o atributo do realismo nos materiais lúdicos...com a estrutura dos materiais” (p. 693).

Quando se comparam, por outro lado, as funcionalidades dos materiais da área dos blocos e das artes, também existe uma discrepância entre a distribuição das funcionalidades imaginárias e reais dadas aos materiais, sendo predominantes as imaginárias na área dos blocos e as reais na área das artes. É de notar que na área dos blocos existem tanto materiais conotativos – não realistas –, como denotativos – que refletem a realidade –, entre os quais peças para encaixar.

Das observações realizadas, I. não brincou na área dos blocos, tendo sido a que referiu como se tratando da área de que menos gosta. Mt. deu funcionalidades reais a materiais denotativos (que refletem a realidade), por exemplo, quando se encontrava a segurar numa mangueira de lego e comentou com as crianças com quem estava a brincar que era a “mangueira dos bombeiros”. Por outro lado, noutra situação, recorreu a dois materiais denotativos- um carro de brincar e um trator de brincar de plástico - para lhes atribuir uma funcionalidade imaginária e pôs o carro dentro da parte frontal do trator, elevando-a e atirando o carro para a frente, dizendo “canhão”. Neste caso, primeiro atribuiu uma funcionalidade real a um material com um elevado grau de realismo e, posteriormente, atribuiu uma funcionalidade imaginária a materiais, também, com um elevado grau de realismo. Noutra ocasião, Mt. estava a brincar com uma construção de peças de plástico de encaixar . . . Numa altura, Mg. estava a segurar num avião de plástico . . . o avião caiu ao chão . . . No final, perguntei a Mt. a que estava a brincar e Mt. respondeu-me: “*bincá* (brincar) com o Mg. com as naves”.

No que se refere à área das artes, foram poucos os registos observados na mesma e constatei que tanto Mt. como I. atribuíram uma funcionalidade real a dois dos materiais aí presentes: “cortá”, a pegar numa tesoura e “pintá”, acerca do pincel, respetivamente, quando questionadas por mim.

Moore (1985) e Allen (1968) referiram que “as peças soltas manipuláveis eram as preferidas” nas diversas faixas etárias das crianças, contrariamente aos veículos com rodas que eram mais utilizados pelas crianças em idade pré-escolar” (citados por Drew & Rankin, 2002, p. 696). Forneiro (1998) considera que, nomeadamente os blocos lógicos “se transformam em camiões e estradas ou em material de carga” (p. 247).

Na perspetiva das características dos materiais, o sentido mais utilizado globalmente pelas duas crianças para identificar características dos mesmos foi o tato, particularmente o peso e a consistência. Para além do tato, a visão foi o sentido a que recorreram para a caracterização dos materiais, nomeadamente a dimensão e a cor. É de notar que na área da natureza foi onde foram registadas, das observações realizadas, cinco características: consistência “é duro” (I.); cor: “é castanho” (Mt.); estabilidade: “a pinha fica em pé” (Mt.); dimensão: “essa é uma *gande* (Mt.); peso: “esta ávoe (árvore) é pesada”. Essas características decorrem de uma recolha de informação, tal como foi referido anteriormente, comportamento esse que é considerado por Wohlwill (1984, citado por Pellegrini e Boyd, 2002), como fazendo parte da exploração. Por sua vez, a recolha de informação derivada de uma interação com uma diversidade de materiais, nomeadamente ao nível de texturas e cores, permite que a criança vá tendo a oportunidade de ir conhecendo e compreendendo o que a rodeia (Kishimoto, 2010b).

Com o intuito de (ii) analisar o papel do adulto na criação de oportunidades de exploração dos materiais; (iii) analisar o papel do adulto como mediador da perceção e da exploração que as crianças fazem dos materiais naturais, particularmente, em relação às estratégias utilizadas pelo adulto e à análise da influência dessas estratégias na interação da criança com os materiais naturais, apresentei às duas crianças materiais naturais, em dois momentos semi-orientados: paus e troncos (com diferentes tamanhos, espessuras, inclinações e alguns com buracos); penas (pequenas) e pinhas (com diferentes tamanhos; algumas sem escamas), os quais ficaram, posteriormente, disponíveis na sala na área da natureza. Para além disso, no que se relaciona com a disponibilização de materiais naturais, tive em conta o facto de os mesmos poderem promover a criatividade nas crianças, bem como um aspeto mencionado por Forneiro (1998), quando refere que tem a ver com a pertinência de “abrir novos horizontes” às crianças, para além de ter em conta os interesses e as atividades que as crianças costumam realizar no seu dia-a-dia.

A educadora, quando questionada, durante a entrevista, acerca das potencialidades dos materiais naturais, destacou os seguintes aspetos: diversidade de

funcionalidades; importância ao nível do desenvolvimento da criatividade e da imaginação, bem como “apelam aos sentidos”, aspetos referidos, igualmente, por outros autores (Pulaski, 1973; McGhee, Ethridge e Benz, 1984; Einsieleser, 1985) que constataram que a estrutura minimalista dos brinquedos aumenta a riqueza e a variedade dos temas fantásticos, inserindo-se os materiais naturais nessa estrutura. Além disso, Pederson, Rook-Green e Elder (1981) alertam para o facto de que, para além da disponibilização de materiais não estruturados, ser necessário haver algum realismo nos materiais lúdicos para estimular o jogo “faz-de-conta” das crianças” (citados por Drew & Rankin, 2002, p. 694).

Durante os dois momentos dinamizados com as crianças, recorri a diversas estratégias. Vários autores, já anteriormente, mencionados, diferenciam estratégias indiretas de diretas, consoante o grau de intervenção do adulto aquando da interação com a criança e com os materiais. Aquando da minha intervenção, recorri às seguintes estratégias: apresentar/disponibilizar os materiais; disponibilizar tempo para a interação com os materiais; observar as crianças sem a minha interferência; comentar; questionar; sugerir; interagir com o material; repetir ideia da criança. É de salientar que, através da análise dos dados recolhidos nesses momentos, as estratégias que utilizei com maior frequência foram as seguintes: questionar e comentar. Numa das situações que ocorreu, “I. foi buscar outro pau e Mt. tentou colocar esse pau e eu perguntei-lhes: “será que vai dar? não cai?”. É de ressaltar que o facto de eu ter questionado as crianças com frequência, pode ter sido influenciado pelo facto de um dos meus objetivos da investigação estar relacionado com a compreensão das funcionalidades dadas pelas crianças aos materiais, bem como de características que associam aos mesmos. Um dos exemplos que ilustram esse facto foi quando “perguntei a Mt., que tinha segurado num pau, o que podia fazer com o pau”, no sentido de tentar perceber a funcionalidade dada pela criança a esse material. Através da identificação das principais estratégias que utilizei, constato, também, que foi promovido o diálogo com as crianças durante um período significativo do tempo.

De seguida, irei mencionar dois aspetos que considero relevantes decorrentes da análise dos dados recolhidos: questionamento, tanto das crianças como do adulto acerca de características e possibilidade de uso dos materiais naturais, resultando numa posterior exploração dos mesmos, por diversas ocasiões. Este facto aponta para uma possível promoção da curiosidade natural da criança, aquando da interação com materiais naturais. Para ilustrar esses aspetos, menciono algumas situações que

decorreram. Numa delas “Mt. tinha colocado um pau em cima de um dos “montes” e eu comentei: “olha, boa”. Mt., de seguida, pegou num igual e começou a colocá-lo ao lado do que I. tinha acabado de colocar. I. comentou com Mt. “*precise* (preciso) este, dá-me” e Mt. comentou “olha, eu *tava* (estava) com este”. E eu sugeri “vejam lá outros”. I. foi buscar outro pau e Mt. tentou colocar esse pau e eu perguntei-lhes: “será que vai dar? não cai?”. I. e Mt. seguraram os dois na zona onde tinha sido colocada a peça, a tentarem equilibrar a torre mas esta acabou por cair. Mt. tentou colocar um dos paus, outra vez e comentou com I.: “só este” e I. “amparou” com uma das mãos o pau que estava em baixo desse. A torre começou a “abanar” e Mt. tirou de lá o pau e I. comentou: “vês como cai”. Noutra situação “I. tirou o pau que estava a amparar. Nessa altura, Mt. perguntou-me, acerca de um pau com um buraco e sem uma das partes de fora circundantes: “*poque* (porque) é que está patida (partida)?”. Eu comentei com Mt. “depois dá para encaixar aí coisas, não é?” e, de seguida, perguntei a Mt.: “será que cabe aí alguma coisa?” e, seguidamente, Mt. tentou colocar um pau lá dentro que não coube e respondeu-me “não, olha não dá” e I. colocou um pau pequeno em cima da torre e não caiu. A seguir, sugeri a Mt.: “vê lá com outro pau, será que com outro pau dá?”. Mt. segurou noutro pau que passava pelo buraco e disse: “não, o *outo* (outro) pau *caba* (cabe) aqui”. Também aconteceu o seguinte: “enquanto eu segurava numa pinha com penas colocadas na mesma, questionei Mt. e I.: “acham que se eu virar isto ao contrário a pena vai cair daqui?”. Seguidamente, Mt. respondeu-me: “não” e, de seguida, segurou nessa pinha com as penas, abanou-a e, depois, experimentou virá-la ao contrário e eu comentei: “ah. Não caiu”. Mt. disse-me: “está *preso* (preso)” e eu reforçava ideia de Mt.: “está preso, não é?”. Por fim, “sugeri a Mt.: “vê lá com outro pau, será que com outro pau dá?”. Mt. segurou noutro pau que passava pelo buraco e disse: “não, o *outo* (outro) pau *caba* (cabe) aqui””.

Ao analisar os dados, relativamente ao objetivo “compreender como as crianças percecionam, exploram e avaliam o espaço da sua sala”, mais especificamente, no que diz respeito: à perceção das regras; à preferência pelas áreas; à apreciação do espaço da sala; ao uso dado a diferentes materiais com diferentes graus de realismo atribuídos – funcionalidade real ou imaginária –; às características identificadas aquando da exploração dos materiais” aponto os seguintes resultados: (i) eventual existência de uma tendência para a atribuição de funcionalidades imaginárias a objetos denotativos, bem como a atribuição de funcionalidades reais a objetos conotativos. Este resultado aponta, igualmente, para uma possível relação positiva entre a promoção da criatividade

derivada da interação com materiais conotativos, nomeadamente com materiais naturais; eventual promoção da identificação de características dos materiais após a exploração dos mesmos; eventual valorização das crianças atribuída ao brincar e aos materiais disponibilizados na sala.

De seguida, irei apresentar os resultados relacionados com os objetivos: (ii) analisar o papel do adulto na criação de oportunidades de exploração dos materiais; (iii) analisar o papel do adulto como mediador da percepção e da exploração que as crianças fazem dos materiais naturais, particularmente, em relação às estratégias utilizadas pelo adulto e à análise da influência dessas estratégias na interação da criança com os materiais naturais. Esses resultados apontam para: uma eventual promoção do questionamento acerca de características e possibilidades de uso de materiais, aquando da interação com os mesmos. Esse questionamento pode, eventualmente, provocar nas crianças o interesse de explorarem mais os materiais naturais; uma eventual valorização das crianças atribuída ao brincar e aos materiais disponibilizados na sala.

4. A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

Ao longo do percurso resultante da realização das práticas supervisionadas em creche e em JI, diversas foram as vivências que corresponderam a desafios e aprendizagens. Para a superação desses desafios e para as aprendizagens feitas, a reflexão continuada e a procura de informação tiveram um papel fundamental. Assim, fui construindo a “minha” identidade profissional enquanto futura educadora de infância.

É de notar que, tal como refere Sarmiento (2009), essa construção não é solitária, “corresponde a uma construção inter e intra pessoal . . . desenvolve-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar (p.48)”. A identidade profissional do/da educador(a) de infância encontra-se, pois, em permanente construção (Agostinho & Lima, 2015). Para a construção inter pessoal destaco a importância de os profissionais trabalharem “entre si de modo cooperativo . . . articulado e criativo . . . em projectos relevantes para as crianças e suas comunidades e submeterem as suas práticas a uma permanente avaliação” (Vasconcelos, 2009 , p. 70). Saliento, igualmente, “a importância do estabelecimento de relações colaborativas “alianças”

com famílias”, por se tratar de uma das “dimensões determinantes da qualidade dos serviços” (Portugal, 2012, p. 8).

Comungo das ideias defendidas por Moss (2015) acerca do conceito de educação: um processo holístico, no qual a aprendizagem, o cuidar, a saúde, o bem estar e o desenvolvimento são vistos como indissociáveis. O mesmo autor acrescenta a ideia de que a aprendizagem, durante esse processo, se relaciona com a construção de significado na relação com o outro, bem como com a promoção da imaginação. Tal como Vasconcelos (2009), considero que na educação de infância se deve ter em conta a totalidade de cada criança, incluindo “corpo, mente, sentimento, espírito, criatividade” (p. 40).

Na educação de infância, para a ação pedagógica do/a educador(a), o seu modo de pensar e de sentir vão ter um papel fundamental (Sarmiento, 2009). Essa pedagogia, ao ter implícita a relação com o outro, pode ser entendida como “uma rede de compromissos determinada pela nossa responsabilidade face ao Outro, então toda a relação pedagógica é uma relação ética, nomeadamente na interação com as crianças” (Vasconcelos, 2004, citada por Moita, 2012). Lievegoed (2007) acrescenta que “a única garantia para uma pedagogia responsável está na consciência responsável de o pedagogo e em sua ânsia de sempre aprender da vida e sempre fazer um exame crítico de seus atos nas profundezas de sua consciência moral” (p. 145).

Portugal e Laevers (2018) referem que “quando o adulto reflete sobre a qualidade das relações que estabelece com a(s) criança(s), desenvolve não apenas a capacidade de avaliar as interações, mas também de corrigir a qualidade das suas intervenções” (p. 130). Vasconcelos (2009) afirma, inclusive, que o crescimento e o desenvolvimento dos adultos-profissionais e das crianças é recíproco. Parente (s.d.) defende que “interações que respondam às necessidades das crianças são um ingrediente importante para o estabelecimento e desenvolvimento de relações de confiança entre os adultos e as crianças e as suas famílias” (p.5).

De modo a garantir uma maior qualidade na sua atuação, o/a educador(a) deve ter em conta atitudes inseridas nas seguintes etapas: (i) recolha de dados; (ii) planificação; (iii) avaliação (Portugal, 2012). A mesma autora defende que “observar, perguntar, flexibilizar são atitudes básicas num atendimento responsivo e qualitativamente superior” (p. 13). Vale (2009) informa que

assumindo uma postura flexível e dialogante, ajudando as crianças a exprimirem as suas emoções, dando relevância às opiniões das próprias crianças e fomentando momentos de partilha de vivências e experiências, o educador estará a contribuir para a maturação da criança e para a construção do seu controlo interno. (p. 135)

Ao longo das três etapas mencionadas, o “exercício do olhar” é crucial, considerado como “um dos elementos constitutivos da docência”, em que o/a educador(a) “se põe a ler a realidade educativa que envolve as crianças e seus contornos” (Agostinho & Lima, 2015, p. 63).

Destaco um aspeto acerca do qual ganhei consciência ao longo dos dois períodos de intervenção, sobretudo na intervenção em JI. Trata-se de considerar a criança “central” e não “o centro”, pelo facto de as crianças viverem “num mundo de interações . . . não são seres isolados, fazem parte de uma variedade de contextos humanos, sociais, culturais e históricos. O centro do ato educativo é uma rede intrincada de relações à qual a criança pertence” (Vasconcelos, 2015, p. 35). No mesmo sentido, Agostinho e Lima (2015) salientam que essa docência é marcada pela “multiplicidade de acontecimentos, a simultaneidade das relações e a singularidade dos sujeitos no convívio coletivo” (p. 58).

Constatai que, tal como foi sendo referido, ao longo da minha formação académica, dada a especificidade da profissão do/a educador(a) de infância, a organização do espaço e do tempo com intencionalidades pedagógicas é fulcral, nomeadamente para “abarcando uma simultaneidade de ações” (Agostinho & Lima, 2015, p. 62). Essa organização deve ser feita com e para as crianças, consideradas como participantes ativos, através de uma planificação adequada que implica, nomeadamente, “empatia, muita flexibilidade para responder às necessidades de cada criança . . .” (Portugal, 2012, p. 13).

Parto da premissa de que cada criança é uma individualidade com potencialidades, sendo crucial o/a educador(a) disponibilizar no ambiente educativo uma diversidade de meios de expressão para as crianças se exprimirem, no sentido de “se encontrarem”. Como refere Vasconcelos (2009) “a educação de infância pretende o desenvolvimento do potencial humano num sentido amplo, o desenvolvimento de crianças competentes sob o ponto de vista emocional, social e intelectual, com uma forte identidade e sentido de pertença” (p. 68). Portugal (2012) refere que “os adultos

podem ajudar as crianças a encontrar as formas de afirmação da sua individualidade mais adequadas, permitindo-lhes escolhas significativas sempre que possível e introduzindo orientações ou regras sociais quando pertinente” (p. 11). É de notar que a “vida quotidiana” deve ser mais explorada para a construção de significados, resultando em situações promotoras do desenvolvimento das crianças (Bruner, 1990, citado por Vasconcelos, 1997).

Saliento a importância que considero ter o brincar, devendo ser reservado um “espaço” significativo para esse momento. Potencia, pois, o desenvolvimento de diversos aspetos, de uma forma significativa, em que a criança se encontra envolvida, por, nomeadamente, estar a fazer o que vai sentindo em cada momento. Como refere Kishimoto (2010), ao longo da brincadeira, vão surgindo, nomeadamente, momentos de: (i) tomada de decisões; (ii) expressão de valores e de sentimentos; (iii) autoconhecimento e conhecimento do meio envolvente; (iv) repetição de ações que geram prazer; (v) partilha; (vi) expressão da identidade e da individualidade; (vii) exploração da cultura; (viii) resolução de problemas. A mesma autora frisa que no que concerne às potencialidades do brincar: “o poder expressivo da brincadeira faz a criança compreender como ela cria tais situações, ao agir sobre os objetos. Assim, ela vai conhecendo o mundo pela sua ação e sentidos” (p. 6). Destaco, igualmente, “a centralidade da dimensão corporal nas práticas lúdicas” que se reflete em todas as formas de ação e expressão corporal manifestadas pelas crianças. Podemos dizer que a ação da criança é expressão corporal, é atitude” (Faria, 2015, p. 115). Comungo, igualmente, da opinião de que os produtos naturais são desafiantes e potenciadores da própria criatividade das crianças e que deverão ser privilegiados na organização do ambiente educativo.

Termino, com uma ideia que tive sempre em conta no meu modo de atuação ao longo deste percurso: “para se ser bom educador, tem de se ser espontâneo, autêntico e verdadeiro, porque *o que se é* tem uma profundidade afectiva muito importante” (Santos, citado por Branco, 2016, p. 48).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste trabalho, foram muitas as minhas aprendizagens. Saliento que o/a educador(a) de infância é um prestador de serviços que tem a responsabilidade de

dar o seu melhor para que as crianças e as suas famílias tenham um acompanhamento de excelência, tendo em vista um desenvolvimento harmonioso das crianças num ambiente agradável e propício ao desenvolvimento individual e do grupo como um todo.

Para conseguir prestar um serviço de qualidade, para além da importância da aprendizagem teórico-prática que fui tendo ao longo do curso, existem muitos fatores condicionantes de uma atuação bem-sucedida que só se aprendem durante o período de estágio. Considero que um dos aspetos importantes consiste no estabelecimento de relações de confiança com a equipa educativa, que conduzirá à partilha de ideias e troca de conhecimentos, que, por sua vez, irão impulsionar o desenvolvimento das competências necessárias para o exercício da profissão de educadora de infância. Saliento a importância de não esmorecer perante as adversidades que foram surgindo e de ir ganhando cada vez mais autoconfiança, aprendendo com os erros ou omissões que surgiram no dia-a-dia e alterar as estratégias em função dos resultados que fui obtendo.

No meu caso particular, posso afirmar que foram muito importantes os comentários que a educadora cooperante me foi fazendo ao longo deste percurso, que me permitiram corrigir alguns erros que fui cometendo, particularmente numa fase inicial do estágio em que fui confrontada com uma realidade que desconhecia. De facto, algumas das estratégias que utilizei não atingiram cabalmente os efeitos pretendidos. No entanto, continuei em frente e a minha postura foi a de tentar melhorar o desempenho.

Evidentemente que houve muitas ocorrências positivas e, nalguns casos, mesmo gratificantes, que me motivaram para a construção da minha identidade profissional de futura educadora de infância. Considero que consegui desenvolver relações de afetividade com a generalidade das crianças e que a empatia foi uma regra. Apercebi-me, no decorrer da investigação, da importância de as crianças terem a oportunidade de conhecer/explorar um leque de materiais fulcrais para o seu desenvolvimento, uma vez que o modo como o adulto organiza o ambiente educativo influencia as ações das crianças. É de notar que os diferentes ambientes possibilitam distintas aprendizagens.

REFERÊNCIAS

- Agostinho, K. A. & Lima, P. M. (2015). A docência na educação infantil: Sobre os contornos da experiência pedagógica no encontro com as crianças. *Investigar em educação*, 2(4), 57-67.
- Aires, A. L. (2010). (Re)descobrir os recreios: Novos olhares sobre as crianças. *Cadernos de Educação de Infância*, 90, 41.
- Alves, N. M. (2016). Educação da infância: O lugar da participação da família na instituição educativa. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 32(1), 267-285.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI) (s.d.). *Carta de princípios para uma ética profissional*. Consultado em <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>.
- Benetti, I. C., Vieira, M. L., Crepaldi, A. M. & Schneider, D. R. (2013). Fundamentos da teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner. *Pensando Psicologia*, 9(16), 89-99.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação* (M. J. Alvarez, S. Santos & T. Baptista, Trads.). Porto: Porto Editora.
- Branco, M. E. (2016). *João dos Santos: Saúde mental e educação* (3.^a ed.). Lisboa: Coisas de Ler.
- Brazelton, T. & Sparrow, J. (2010). *A criança dos 3 aos 6 anos: O desenvolvimento emocional e do comportamento* (5.^a ed.) (S. S. Serrano, Trad.). Lisboa: Editorial Presença.
- Brown, P. M.; Richards, F. W. & Bortoli, A. (2001). Structures underpinning pretend play and word production in young hearing children with hearing loss. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 6(1), 15-31.
- Bruner, J. S. (1999). *Para uma teoria da educação* (M. Vaz, Trad.). Lisboa: Relógio D'Água.
- Câmara Municipal de Lisboa (s.d.). Consultado no site da Câmara Municipal de Lisboa.
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da investigação: Guia para auto-aprendizagem* (2.^a ed.). Lisboa: Universidade Aberta.

- Carruthers, P. (2002). Human creativity: Its cognitive basis, its evolution, and its connections with childhood pretence. *The British Journal for the Philosophy of Science*, 53, 225-249.
- Cordovil, R., Barreiros, J. & Araújo, D. (2007). Riscos, constrangimentos e affordances: Uma perspetiva de desenvolvimento. In R. Cordovil, J. Barreiros & D. Araújo (Eds.), *Desenvolvimento motor da criança* (pp. 155-166). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Dempsey, J. D. & Frost, J. L. (2002). Contextos lúdicos na educação de infância. *Manual de investigação em educação de infância* (A. M. Chaves, Trad.) (B. Spodek, Org.) (pp. 687-724). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Drew, W. F. & Rankin, B. (2004). Promoting creativity for life using open-ended materials. *Young children*, 59(4), 38-45.
- Esteves, S. (2012). Relação escola-família: Comunicação de afetos. *Cadernos de Educação de Infância*, 97, 35-36.
- Faria, E. (2015). Ações de crianças: Práticas lúdicas no espaço-tempo. *Investigar em educação*, 2(4), 113-125.
- Figueira, A. M. (2005). *Interação criança-espaço exterior em jardim de infância* (Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro). Consultada em <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/14081/1/intera%C3%A7%C3%A3o%20crian%C3%A7a-espa%C3%A7o%20exterior%20em%20jardim%20de%20infancia.pdf>
- Forneiro, L. I. (1998). A organização dos espaços na educação infantil. In M. Zabalza (Ed.), *Qualidade em educação infantil* (pp. 229-279). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Guerra, M. (2013). Unconventional materials at school: Teaching experiences and educational potential. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 2(1), 105-120.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2009). *Educar a criança* (5.ª ed.) (H. Marujo & L. Neto, Trans.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ketele, J.-M. & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da recolha de dados: Fundamentos dos métodos de observação, de questionários, de entrevistas e do estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Kiewra, C. & Veselack, E. (2016). Playing with nature: Supporting preschoolers' creativity in natural outdoor classrooms. *The International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 4(1), 70-95.
- Kishimoto, T. M. (2010). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil no Brasil. *Cadernos de Educação de Infância*, 90, 4-8.
- Kishimoto, T. M. (2010b). *Brinquedos e brincadeiras na educação infantil*. Comunicação apresentada no encontro Seminário Nacional: Currículo em Movimento, Belo Horizonte.
- Lanz, R. (2016). *A pedagogia waldorf: Caminho para um ensino mais humano* (12.^a ed.). São Paulo: Antroposófica.
- Leite, S. R. & Carvalho, A. B. (2018). Relação entre a educação infantil e a família: Em busca de uma educação acolhedora. *Nuances: Estudos sobre educação*, 29(2), 211-223.
- Lievegoed, B. (2007). *Desvendando o crescimento: As fases evolutivas da infância e da adolescência* (4.^a ed.) (R. Lanz, Trad.). São Paulo: Antroposófica.
- Lino, D. (2014). A qualidade do contexto na educação de infância perspectivada através da escolha e do envolvimento. *Nuances: Estudos sobre educação*, 25(3), 137-154.
- Marcondes, K. H. & Sigolo, S. R. (2012). Comunicação e envolvimento: Possibilidades de interconexões entre família-escola?. *Paidéia*, 22(51), 91-99.
- Matos, M. (2003). *Relação Escola – Família – Comunidade*. Comunicação apresentada no Seminário da FERSAP “Municipalização da Educação”, Setúbal.
- Moita, M. C. (2012). *Para uma ética situada dos profissionais de educação de infância*. Lisboa: APEI.
- Morrissey, A. (2014). Scaffolding, analysis and materials: Contributing factors in an unexpected finding of advanced infant/toddler pretend play?. *Journal of Early Childhood Research*, 12(2), 195-213.
- Moss, P. (2015). Childhood, education and society at a time of deepening multiple crises. *Investigar em Educação*, 2(4), 9-24.

- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (s.d.) *A pedagogia-em-participação: a perspetiva educativa da Associação Criança*. Consultado em https://www.researchgate.net/publication/283500319_PEDAGOGIA_EM_PARTICIPACAO/download
- Parente, C. (s.d.). *Observar e escutar na creche para aprender sobre a criança*. Porto: CNIS.
- Pellegrini, A. D. & Boyd, B. (2002). O papel do jogo no desenvolvimento da criança e na educação de infância: Questões de definição e função. *Manual de investigação em educação de infância* (A. M. Chaves, Trad.) (B. Spodek, Org.) (pp. 225-264). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ponte, J. P. (2002). *Investigar a prática*. Lisboa: Departamento de Educação e Centro de Investigação em Educação.
- Ponte, J. P. (2004). *Investigar a nossa própria prática: Uma estratégia de formação e de construção de conhecimento profissional*. Lisboa: Departamento de Educação e Centro de Investigação em Educação.
- Portugal, G. (2010). Avaliação em educação pré-escolar: Sistema de acompanhamento de crianças. *Cadernos de Educação de Infância*, 89, 13-17.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: Das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo da creche*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade (CNIS).
- Portugal, G. & Laevers, F. (2018). *Avaliação em educação pré-escolar: Sistemas de acompanhamento das crianças* (2.^a ed.). Porto: Porto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011), *Educação de bebés em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens* (4.^a ed.) (S. Baía, Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Projeto Curricular de Grupo (2018/2019)
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais* (2.^a ed.). Lisboa: Gradiva.
- Regulamento Interno (s.d.)
- Rodrigues, S. A. (2013). Reflexões sobre a organização de práticas educativas no contexto da educação infantil. *Nuances: Estudos sobre educação*, 2(1), 183-199.

- Santagostino, P. (2013). *Por que é que as crianças fazem tantas perguntas?: Como dar as respostas adequadas*. Lisboa: Dinalivro.
- Santos, J. (2009). *É através da via emocional que a criança apreende o mundo exterior*. Lisboa: Assíro & Alvim.
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus SOCI@L*, 2, 46-64.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silva, J. A. & Frezza, J. S. (2010). A construção das noções de espaço e tempo nas crianças da educação infantil. *Conjecturas*, 1(15), 45-53.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância: Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Site da freguesia (s.d.)
- Site da Organização Socioeducativa (s.d.)
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Vale, V. (2009). Do tecer ao remendar: Os fios da competência socio-emocional. *Exedra*, 1(2), 129-146.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande: A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2009). *A educação de infância no cruzamento de fronteiras* (1.^a ed.). Lisboa: Texto Editores.
- Vasconcelos, T. (2012). *A casa (que) se procura: Percursos curriculares na educação de infância em Portugal*. Lisboa: APEI.
- Vasconcelos, T. (2014). *Tecendo tempos e andamentos na educação de infância (última lição)* (1.^a ed.). Porto: Estudos e Reflexões /Media XXI.
- Vygotsky (1991). *A formação social da mente* (4.^a ed.) (J. Neto, L. Barreto & S. Afeche, Trans.). In M. Cole, V. Steiner, S. Scribner & E. Souberman (Orgs.). São Paulo: Martins Fontes Editora.

Zabalza, M. A. (1992). Organização do espaço. In M. Zabalza (Ed.), *Didáctica da Educação Infantil* (pp. 119-158). Rio Tinto: Edições Asa

ANEXOS

Anexo A. Reflexões semanais

I

REFLEXÃO SEMANA 1 (1.10.18-4.10.18)

Ao iniciar o contacto com o contexto formal onde me encontro a realizar a PPSII, mais especificamente, numa sala com crianças de três anos, acompanhadas por uma educadora e por uma auxiliar de ação educativa, fiquei a conhecer os espaços deste contexto socioeducativo, apresentados pela diretora do mesmo. Para além disso, a equipa educativa da sala mostrou cordialidade e recetividade, deixando-me à vontade na sala para conhecer o seu trabalho, dar início ao relacionamento com as crianças e à minha observação. Através dessa observação tenho a oportunidade de “selecionar informação pertinente . . . a fim de poder descrever, interpretar e agir sobre a realidade em questão” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 111). Durante esta semana, fui conhecendo os recursos humanos que integram a equipa do contexto socioeducativo, os seus projetos, os espaços frequentados pelas crianças, os materiais didáticos e recursos disponíveis, a organização do tempo na sala, características das crianças individuais e como grupo e interações entre os diversos intervenientes educativos.

No que se refere à organização do tempo, apercebi-me da existência de momentos que fazem parte da rotina diária. No momento de acolhimento, que tem início às 8h00, até às 9h30, as crianças da sala onde me encontro encontram-se na sala polivalente, juntamente com as crianças das outras salas, exceto do berçário (que se encontram na respetiva sala). Após essa hora, o acolhimento passa a ser na sala de atividades do grupo. Em grande grupo, em roda, sentados a equipa da sala e o grupo de crianças cantam a “canção dos bons dias”.

De seguida, é promovido o diálogo entre as crianças e o adulto, num momento de grande roda, com a duração máxima de 30 minutos. A educadora introduziu o mapa “do tempo” e “dos dias especiais”. Quando se estava a falar sobre como estava o tempo, Mm. disse: “muito vento”; M. disse “muito bonito” e S. disse: “também está sol” (registo nº1, 1.10.18). Posteriormente, durante esse momento, surgem diversas situações, nomeadamente a partilha de ideias ou de algo trazido de casa, sendo visível a participação de alguns pais. Algumas crianças trouxeram de casa informações sobre a diferença entre sapos e rãs. M. sugeriu que se visse um vídeo sobre rãs e sapos para se ver a diferença entre ambos. Outra sugestão de M. foi fazer sapos ou rãs com papel.

Após conversa em grande círculo em que alguns pais trouxeram respostas à questão colocada “será uma rã ou um sapo?”- I. falou no oceanário e disse ao grupo que tinha lá visto rãs. V. disse que achava que não havia rãs no oceanário e Ma. disse que já lá tinha visto uma rã azul e preta. A educadora disse que era uma boa ideia irmos ao oceanário para perguntar lá se havia sapos e/ou rãs. Acrescentou que se podiam apanhar folhas secas no caminho para o oceanário e o grupo mostrou interesse globalmente. A educadora perguntou se o oceanário ficava perto ou longe. Antes de irmos a pé à entrada do oceanário, a educadora perguntou ao grupo de crianças quantos sacos é que se deveriam levar para colocar as folhas secas, mostrando um dos sacos abertos ao grupo. Uma das crianças sugeriu que se levassem dois e outra três sacos. A maioria das crianças concordou em levarem-se três sacos e assim foi. Outra situação que ocorreu foi quando os dois gémeos (V. e S.) trouxeram de casa biscoitos em formato de letras e distribuíram-nos às restantes crianças. A educadora perguntou a V. e a S. o que eram os biscoitos e V. respondeu: “números”. Depois I. respondeu: “letras” e a educadora confirmou que eram letras. Eu estava sentada ao pé de Mg. que me perguntou se a letra que ele tinha era um “M de Miguel”. Eu olhei para a letra que ele tinha (“c”) e disse-lhe que não era um “M de Miguel”. Disse-lhe que era um “c de cão”. A auxiliar da sala e eu verificámos se havia algum biscoito com a letra “m” e vimos que não. Passado pouco tempo, a auxiliar de sala foi tirando alguns biscoitos de uma das taças e foi associando uma palavra a cada letra, após mencionar de que letra se tratava (registo nº1, 4.10.18). Outro exemplo disso foi quando M. chegou de manhã à sala de atividades com uma folha seca na mão. Depois de M. ter explicado ao grupo que tinha apanhado a folha no chão, na rua, a educadora perguntou a M.: “foi a única que estava no chão?”. M. respondeu-lhe “sim.”. De seguida, a educadora colocou a M. a seguinte questão: “não havia mais?”, ao que M. respondeu “sim.”. Depois, a educadora disse ao grupo de crianças: “então não foi a única, havia mais”. Ao longo do diálogo, em momentos em que várias crianças estivessem a falar em simultâneo, a educadora e a auxiliar de sala lembravam o grupo de crianças que é importante escutar cada pessoa, falando uma de cada vez (registo nº1, 2.10.18). Nessas situações é visível a promoção do diálogo e a participação das crianças no mesmo, aspeto que pretendo valorizar ao longo da minha PPSII.

Após esse momento, todas as crianças vão lavar as mãos na casa de banho e as que sentirem necessidade fazem, anteriormente, chichi e/ou cocó para depois comerem o reforço da manhã (fruta).

A seguir, segue-se uma altura em que são realizadas atividades orientadas (individuais, de grande ou pequeno grupo). No caso de serem atividades orientadas individuais ou de pequeno grupo, acontecem, simultaneamente, atividades livres na sala do grupo. Enquanto algumas das crianças estavam num momento livre e as restantes numa atividade orientada em pequeno grupo, a educadora perguntou-me se queria ir chamando as crianças para marcarem as presenças no mapa de presenças e deu-me algumas dicas, nomeadamente de lhes indicar o dia do mês, apontando para o mesmo e sugerir, quando necessário, após a criança apontar para a sua fotografia, que “fizesse um caminho com o dedo” até chegar ao dia do mês. Assim foi, fui chamando as crianças uma a uma para irem marcar as presenças. I., após eu ter indicado onde se encontrava o dia do mês, colocou, autonomamente, a presença com uma caneta de cor à escolha. V. ia marcar a presença noutra sítio e eu aponte para o dia do mês e dei-lhe uma orientação/indicação do local onde deveria colocar a sua presença, aproximando o meu dedo da mão dele, que estava a seguir a linha onde se encontrava a sua fotografia (registo nº2, 4.10.18). Este trata-se de um momento que costuma ocorrer nesta altura - preenchimento do mapa das presenças -. Outra situação ocorreu nesta parte do dia foi quando Ma. começou a falar que já andava de bicicleta sozinho. V. disse que já conseguia andar de bicicleta sozinho sem rodinhas e os seus pais enviaram uma fotografia com V. a andar de bicicleta sem rodas, com um capacete. A educadora avisou as crianças que os seus pais tinham enviado a fotografia, foi buscar a mesma e mostrou-a ao grupo de crianças (registo nº2, 1.10.18). Uma atividade orientada que ocorreu em grande grupo ocorreu numa altura em que a educadora estava a dar indicações de movimentos relacionados com o yoga, realizando-os em simultâneo com as crianças, que se encontravam em grande roda. Dei algumas indicações a D., que se encontrava ao meu lado, sobre a posição, exemplificando e D. foi seguindo as orientações (registo nº4, 4.10.18).

Num momento posterior, são criadas oportunidades de exploração, quer através da ida ao recreio exterior, de passeios nas redondezas da organização socioeducativa ou de atividades livres na sala do grupo, durante cerca de uma hora. Fomos a pé até um estabelecimento e, sempre que sentisse necessário, a educadora falava nalgumas regras. Quando chegámos, M. perguntou a um segurança, acompanhada pela auxiliar de sala se havia rãs e sapos no oceanário e partilhou com o resto do grupo a informação recolhida, de que havia uma exposição permanente de rãs e sapos. Num parque ao pé desse estabelecimento, jogou-se às escondidas, tendo a educadora e, depois, a auxiliar

de sala dinamizado o jogo. No parque, V. encontrou formigas e disse-me que tinha encontrado formigas, apontando para as mesmas. Passado pouco tempo, S. reparou numa escultura de uma girafa que se encontrava numa zona mais distante do parque, apontando na direção da mesma (registo nº1, 3.10.18). Eu estava a brincar com V. e perguntei-lhe qual a diferença entre duas peças de madeira que tinham o contorno de animais, um parecia uma girafa e o outro tinha algumas diferenças. V. levantou-se e disse que ia ver e foi para outra zona da sala em que havia uma lupa e pegou na lupa e colocou-a em várias distâncias em relação ao boneco e disse-me, “não é uma girafa, é um boneco” (registo nº3, 4.10.18). Outra situação ocorreu na ida ao recreio exterior, em que, Vt. me falou da sua irmã enquanto descíamos a rampa, vindos do recreio para a casa de banho, antes do almoço. V. disse-me: “a minha irmã já dá pelas maminhas da minha avó” (registo nº2, 1.10.18). Noutra situação, após ida ao recreio exterior, M. empurrou Mm. na rampa exterior (ligação do recreio exterior ao interior do estabelecimento). Perguntei-lhes o que se passava e M. disse-me que tinha empurrado Mm., porque Mm. a tinha empurrado no escorrega (registo nº2, 3.10.18). Numa outra altura, em que M. queria falar e Mm. estava a falar, M. começou a levantar o volume da voz e sobrepôs o mesmo à outra criança que estava a falar. Além da alteração no tom de voz, fez movimentos com os braços, a tremer e a cerrar os punhos. A educadora, estava ao nível do olhar de M. e disse-lhe que deveria esperar que Mm. falasse, para respeitar os amigos. M. esperou que Mm. falasse e depois disse o que queria (registo nº3, 1.10.18).). Esta situação fez-me refletir sobre um aspeto que pode ser observável em cada pessoa que se refere ao seu temperamento que pode ser definido como o que “descreve as diferenças no modo como as crianças recebem, processam e expressam as suas experiências” (Brazelton & Sparrow, 2010, p. 33). Os mesmos autores referem-se à reatividade como a “intensidade das reações”. Neste caso, M. recorreu à linguagem corporal para se expressar, sendo que, a mesma oferece um “conjunto de significados para ampliar o efeito das suas palavras” (Brazelton & Sparrow, 2010, pág. 48).

Posteriormente, surge o momento de higienização, antecedente ao almoço no refeitório. Cada criança, após comer cada “prato”, coloca, sozinha, o mesmo numa zona destinada para tal, bem como o copo e o guardanapo no final. Se quiserem repetir, vão pedir à cozinheira. V. estava-se a dirigir para a zona onde se encontrava a cozinheira, mas queria ir colocar o prato para lavar. A educadora indicou-lhe para se dirigir para a outra zona (onde se colocam pratos, copos, talheres e guardanapos sujos) (registo nº4, 1.10.18). A educadora comentou comigo que optou por este ano letivo ter como

estratégia perguntar às crianças se querem “muito” ou “pouco”, em termos de quantidade de comida, dando a escolha às crianças e comentou que, em geral, as crianças ofereciam menos resistência a comer.

Após a refeição, existe, novamente, um momento de higienização e, posteriormente, o período da sesta entre as 13h00 e as 15h30.

L., depois de ir à casa de banho, perguntou-me onde estava a mãe dele. Eu aproximei-me mais de L. e disse-lhe que não faltava muito para o ir buscar e fiquei um bocado sentada junto de L., depois de o ter tapado com o lençol (registo nº5, 4.10.18).

Após a sesta ocorre, mais uma vez um momento de higienização, seguido do lanche, que ocorre na sala do grupo de crianças. Mg., após a sesta, não estava a conseguir apertar os sapatos e fez sons e movimentos que denotavam frustração. Perguntei-lhe se precisava de ajuda e Mg. disse-me que sim e ajudei-o a colocar os ténis (registo nº3, 3.10.18).

Entre as 16h00 e as 17h00 decorrem atividades curriculares, tais como música e psicomotricidade. A partir das 17h00 são oferecidos, alguns dias da semana, atividades extracurriculares, atividades livres e/ou momentos no recreio exterior (Projeto Pedagógico de Sala (2018/2019), p.23).

A sala pareceu-me apresentar espaços que contemplam uma diversidade de recursos materiais que promovem a exploração das crianças e o desenvolvimento da sua criatividade e imaginação. “Objectos e materiais que motivem as crianças são essenciais para a aprendizagem activa” (Hohmann & Weikart, 2009, p.162).

É de notar que, numa conversa informal com a educadora, me fui apercebendo, igualmente, de alguns aspetos relacionados com a caracterização do grupo de crianças, nomeadamente o número de irmãos e a idade. Outro dos aspetos teve a ver com a realização de planificações semanais na organização socioeducativa, tendo um carácter mais geral e flexível.

Considero que a interação entre pares, de um modo global, é positiva, bem como entre as crianças e a equipa educativa. É de notar que as crianças do grupo já se conheciam por frequentarem esta organização socioeducativa, há pelo menos um ano. É de ressaltar, igualmente, que parte do grupo das crianças foi acompanhada pela auxiliar da sala, no ano letivo anterior. Considero que é promovido um clima de respeito entre todos, é estabelecida uma relação próxima com as crianças. Destaco a afetividade demonstrada pela educadora na relação com as crianças.

A integração no grupo foi sendo feita de um modo natural, gradual, em que respeitei o espaço de cada criança e da equipa educativa. As várias interações que foram ocorrendo, tanto através de uma comunicação verbal como não verbal, foram cruciais para um primeiro contacto com o grupo e o início do estabelecimento de uma relação com o mesmo. Para mim, em contextos educacionais, a relação é a base de tudo o resto, em que a afetividade e confiança são fatores cruciais para o estabelecimento de uma relação efetiva. No mesmo sentido, pode-se entender a docência em educação de infância como trabalho interativo, sobre e com o outro” (Tardif & Lessard, citados por Agostinho & Lima, 2015, p.57), é constituída de relações humanas, na qual, as pessoas envolvidas, adultos, jovens e crianças, possuem determinações socio-históricas específicas que circunscrevem a própria natureza do trabalho docente. É precisamente a compreensão da relação educativa como uma relação social que tem nos permitido pensar o lugar que a criança ocupa na prática pedagógica. (Agostinho & Lima, 2015, p. 57)

REFERÊNCIAS

- Agostinho, K. A. & Lima, P. M. (2015). A docência na educação infantil: Sobre os contornos da experiência pedagógica no encontro com as crianças. *Investigar em educação*, 2(4), 57-69.
- Brazelton, T. & Sparrow, J. (2010). Três anos: Aquilo que eu faço é importante. *A criança dos 3 aos 6 anos: O desenvolvimento emocional e do comportamento* (pp. 25-102). Lisboa: Editorial Presença.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação: Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a criança* (5.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Projeto Curricular de Grupo (2018/2019)

II

REFLEXÃO SEMANA 2 (8.10.18-12.10.18)

Ao longo da segunda semana de estágio, uma das intencionalidades foi observar e escutar, atentamente, cada criança, bem como promover o diálogo com as crianças, numa fase em que me encontro a conhecer as mesmas, tanto como grupo, como a individualidade de cada uma.

Através da partilha de informação e de opiniões, tanto com a educadora como com a auxiliar de sala, fui “percebendo” melhor o grupo e adequando a minha atuação. Um dos feedbacks foi potenciar a expressividade, aquando da dinamização de atividades e de histórias. Após o feedback, tive a oportunidade de contar uma história às crianças, altura em que já tinha tomado mais consciência da importância da expressividade e adotei uma postura mais relaxada e “expressiva”.

Um aspeto que considero importante destacar foram os diversos momentos observados em que houve oportunidade de diálogo com as crianças. De acordo com Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), “a promoção do diálogo com as crianças, por parte do adulto, trata-se fundamental no processo de desenvolvimento linguístico. Nesse sentido, é importante existirem oportunidades para essa promoção”. (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008). Uma das alturas em que é promovido o diálogo ocorre na rotina da manhã, após se cantar a canção dos bons dias, em que há espaço para uma conversa em grande grupo. Num desses momentos, foi tomada uma decisão em grupo, após a educadora ter dito ao grupo de crianças que ia estar a chover no dia em que se tinha estado a pensar ir ao oceanário., data sugerida por Mtd., após a educadora ter pedidos sugestões ao grupo. A educadora disse que se tinha que decidir outro dia e avisou que no dia seguinte não ia chover. Mtd. sugeriu que se fosse no dia seguinte e a educadora valorizou Mtd .por se ter expressado. Nenhuma das restantes crianças se opôs e ficou decidido ir-se ao oceanário no dia seguinte a pé (registo diário nº3, 8.10.18). Existem diversos estudos que evidenciam a pertinência de se adotar “uma pedagogia que favoreça o desenvolvimento da competência da escolha e da tomada de decisão na educação de infância” (Portugal & Laevers, 2018, p. 138). Os mesmos autores referem que essas competências têm um impacto a curto e a longo prazo. Um outro exemplo foi quando a educadora perguntou a R. se queria usar fralda para dormir a sesta ou não. R. respondeu-lhe que sim e dormiu a sesta com a fralda. No final da sesta, R. tinha a “fralda seca” (registo nº5, 9.10.18). No dia seguinte, a auxiliar de sala perguntou a R. se queria experimentar não usar fralda para dormir a sesta e R. concordou, não usando fralda para dormir a sesta. No final da sesta, R. não tinha feito chichi (registo nº2, 10.10.18). Num outro momento, algumas crianças falaram sobre animais de estimação. Ma. falou sobre

o seu cão “mojito”. Partilhou com o grupo “o meu irmão gosta de cães, o mojito. A minha mãe gosta de cães. O meu pai também. O meu tio também”. Mg. disse ao grupo: “o cão do papá já morreu”. M., ao falar sobre um gato disse: “foi embora para as estrelinhas” (registo nº 5, 8.10.18). De acordo com Santagostino (2013), em idades precoces, as crianças “não conseguem ter uma ideia do que significa «estar morto»: a sua mente está ligada ao presente e é menos conceptual do que a dos adultos. A única vivência que as crianças têm da morte é a «ausência»” (p. 155). A mesma autora afirma que “qualquer conceito de morte precisa do desenvolvimento da memória para se formar, ou seja, a lembrança de alguém que antes estava connosco e que agora já não está, o que leva a perguntar para onde foi...” (p. 155). Surgiram, igualmente, diversas ideias de trabalhos que podiam ser desenvolvidos no projeto: “temos de fazer uma árvore para a rã!” (S.); “tenho uma ideia, podemos fazer folhas com papel verde, um tronco assim enrolado com papel castanho! E depois vamos lá fora buscar paus para os ramos” (M.); “precisamos de cola para os paus” (E.); “e de fazer um buraco para os paus” (R.); “depois a rã fica muito contente! Temos de lhe pôr comidinha!” (I.); “as rãs comem mosquitos” (L.) (registo nº2, 11.10.18).

Lino (2014) defende que “as crianças, desde muito cedo na vida, evidenciam uma elevada competência em escutar e quererem ser escutadas, sendo este um direito que deve ser respeitado por todos os que com elas interagem, nomeadamente os seus professores” (p. 143). Fui observando que a equipa educativa vai promovendo, com destaque, a competência em escutar os outros, desenvolvida ao longo do dia nomeadamente no momento de conversa em grande grupo. Quando alguma criança se encontra a falar comigo, apercebi-me de que, como exemplo, devo promover a escuta, caso esteja alguém a falar para o grupo em grande roda. Uma das estratégias que passei a utilizar foi olhar para a criança e fazer um sinal com as mãos nos ouvidos. Ao longo de cada dia, as crianças, em geral, estabelecem com frequência diálogos com a equipa educativa e comigo, “têm muito para dizer”, tornando-se, por vezes, um desafio escutá-las em determinadas alturas da rotina do dia, altura em que lhes explico que falamos depois, porque nesse momento, por exemplo, outra criança está a necessitar do meu apoio. Um momento que destaquei foi a educadora ter consigo um pedaço de plasticina vermelha e perguntar ao grupo se a mesma era carne. A maioria das crianças não expressou a sua opinião (registo nº3, 11.10.18). Mais tarde, a educadora partilhou comigo que, por vezes, coloca este tipo de questões, no sentido de incentivar as crianças

a se expressarem, mesmo nos casos em que identificam que o que está a ser dito não é verdade.

Outro aspeto que saliento tem a ver com o estabelecimento de regras, sempre que necessário, nomeadamente em alturas de passeio a pé com o grupo. “As crianças necessitam de estabilidade e de referências, ou seja, de estrutura, regras e limites” (Portugal & Laevers, 2018, p. 143). Os mesmos autores referem que as regras devem ser “necessárias e facilmente compreendidas pelas crianças” (p. 145). Durante o caminho a pé de ida e de volta para a instituição, quando era necessário referir regras, a educadora falava das mesmas. Por exemplo, antes de entrarmos dentro do oceanário, a educadora referiu que não se devia falar alto dentro do oceanário porque os animais se assustavam. Caso se falasse alto, podia vir um segurança que pedia para nos irmos embora (registo nº4, 9.10.18).

A caminho, durante um passeio a pé, V. disse que não conseguia, quando um dos seus ténis saiu de um dos pés e pediu ajuda, dizendo antes de tentar que não o conseguia colocar. A educadora disse-lhe para tentar e V conseguiu colocá-lo sozinho (registo nº1, 9.10.18). Tal como afirmam Brazelton e Sparrow (2001), com três anos, “a criança irá querer ter a sensação de que ela própria está a dominar, O seu mundo só faz sentido quando está relacionado consigo. A fim de compreender, ela pode ter de agir, de usar o seu corpo, de ver o seu corpo a fazer que as coisas aconteçam e também de ouvir as respostas às suas perguntas” (p. 40).

No que se refere ao questionamento, é importante “o adulto compreender bem o que a criança quer perguntar, quais as perguntas que podem estar escondidas na questão que a criança formula e quais poderão ser as inquietações, motivações e intenções que motivam a pergunta” (Santagostino, 2013, p. 13). A mesma autora refere, ainda, que “ a criança faz perguntas não só para fortificar o seu sentimento de pertença ao mundo mas também para ganhar confiança no mundo, utilizando o adulto como mediador e como bússola” (p. 23). Refere, igualmente que “muitas das perguntas que a criança faz são para compreender os mistérios que envolvem os seus medos, os seus sentimentos, as regras e as ordens que o adulto lhe impõe” (p. 23). Outro aspeto referido tem a ver com o tipo de respostas fornecido para algumas questões, que “exigem . . . respostas dos adultos que ampliem e expandam o universo da pergunta que a criança fez, para que possam ser um estímulo para a sua curiosidade” (p. 25). Durante a visita ao oceanário, I. deu-me a mão algumas vezes. Algumas vezes perguntava-me o que era o barulho que ouvíamos e eu dizia-lhe que eram sons de animais (registo nº2, 9.10.18).

Durante o caminho a pé de volta para a instituição, Ma. perguntou-me o que é que estava no rio, apontando para uma zona com pouca água, junto ao rio. De seguida perguntei-lhe o que é que Ma. achava que era. Ma. disse-me que pensava serem caranguejos. Depois, eu perguntei-lhe “será?”. E seguimos o caminho de volta para a instituição (registo nº3, 9.10.18).

Um outro aspeto que considero relevante mencionar tem a ver com pequenas alterações de materiais da sala do grupo. A educadora introduziu, pois, na sala dois materiais novos: uma casinha e um camião. Quando chegou à sala de manhã, Mg. reparou que estava um brinquedo novo na sala (camião), vindo ter comigo para me mostrar. Eu fui com Mg. e Mg. apontou para o camião e disse que era novo (registo nº1, 11.10.28).

Para além das intencionalidades referidas no início da reflexão, foram realizadas as duas atividades previstas, com algumas alterações. Enquanto eu ia construindo o origami e fazendo algumas pausas a perguntar o que o grupo achava que era, algumas crianças responderam: “é um barco” (Mt.); “parece um telhado de uma casa” (V.); “Ah é uma tartaruga, eu estou a ver a carapaça” (Mg.). Na altura de pintarem as rãs em pequenos grupos, algumas crianças pintaram com canetas outras partes das rãs, nomeadamente V.. Depois de E. também pintar partes da rã, começou por “brincar” com as canetas, organizando-as. Foi buscar mais dois recipientes com canetas e, consoante ia distribuindo as canetas pela mesa comentou comigo, enquanto colocava algumas canetas mais para cima na mesa: “assim, assim, é para eles todos caberem”. Relativamente a um dos dois tipos de canetas que se encontravam no mesmo recipiente disse-me: “estas não são daqui”. Ma. cantou a canção “uma rã pequenininha”, enquanto ia manuseando a rã, fazendo-a saltitar, numa altura em que estava à espera que eu colocasse cola líquida num dos “olhos da rã” que tinha moldado. Na altura de fazer os olhos da rã com plasticina vermelha, C. cheirou os dois pedaços de plasticina e comentou que cheirava bem. Após a observar, E. fez o mesmo. Depois, C. cheirou a cola e disse-me que cheirava bem. El., após ter feito os olhos da rã com plasticina, moldou mais plasticina e disse que tinha feito a boca da rã. El. começou por fazer com plasticina a boca da rã. Perguntei-lhe se “cabia”, sugerindo-lhe que colocasse ao pé da rã. El. “partiu” num pedaço mais pequeno. Sugeri-lhe que o fizesse com canetas. Primeiro quis experimentar com lápis e depois verificou que não se via e fez com canetas. Enquanto estava a brincar, após ter pintado a rã, El. veio-me mostrar um livro da sala com a imagem de uma rã, apontando para o desenho e dizendo que é uma rã.

Mg. disse que não conseguia fazer bolinhas com a plasticina e eu demonstrei-lhe duas formas de o fazer (pôr as duas mãos em concha e a plasticina no meio e fazer movimentos circulares com as duas mãos; colocar o pedaço de plasticina entre o polegar e o indicador e fazer movimentos circulares). Mg. conseguiu moldar a plasticina num formato mais circular ao recorrer à primeira estratégia demonstrada (registo nº3, 11.10.18).

Em suma, foram vários os aspetos observados, postos em prática e refletidos ao longo desta semana relacionados, nomeadamente: (i) a promoção da autonomia e da independência das crianças, estando o adulto atento e disponível para intervir, quando necessário, nomeadamente através do recurso a demonstrações; (ii) a promoção da participação e do envolvimento das crianças, promovendo-se a oportunidade de escolha, de participação nas decisões; (iii) a promoção do desenvolvimento linguístico; (iv) o recurso a uma comunicação clara e simples, nomeadamente no estabelecimento de regras.

REFERÊNCIAS

- Brazelton, T. & Sparrow, J. (2010). Três anos: Aquilo que eu faço é importante. *A criança dos 3 aos 6 anos: O desenvolvimento emocional e do comportamento* (pp. 25-102). Lisboa: Editorial Presença.
- Lino, D. (2014). A qualidade do contexto na educação de infância perspetivada através da escolha e do envolvimento. *Nuances: Estudos sobre educação*, 25(3), 137-154.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2018). *Avaliação em educação pré-escolar: Sistemas de acompanhamento das crianças* (2.^a ed.). Porto: Porto Editora.
- Santagostino, P. (2013). *Por que é que as crianças fazem tantas perguntas?: Como dar as respostas adequadas*. Lisboa: Dinalivro.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância: Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

III

REFLEXÃO SEMANA 3 (15.10.18 - 19.10.18)

Durante a terceira semana de estágio, foram vários os aspetos sobre os quais refleti, tendo em conta as vivências, tanto ao nível de intervenção como de observação indireta.

Um dos aspetos que considero relevante abordar trata-se do impacto que o adulto tem com as crianças como mediador e modelo/exemplo, ao longo dos diversos momentos do dia. Penso que a escuta e a observação atenta são cruciais para esse papel do adulto, bem como estar disponível para interações com as crianças, com base numa relação afetuosa e de confiança.

Uma das situações que surge, por vezes, é a necessidade de o adulto intervir enquanto mediador na resolução de problemas. Um dos casos relaciona-se com a resolução de conflitos entre pares, numa altura em que estavam várias crianças a andar de triciclo e em que os triciclos se encontravam condensados numa mesma zona sem conseguirem "entender-se" para desimpedir os triciclos. Fui ter com eles e disse-lhes que era a polícia e comecei a fazer sinais com as mãos e disse-lhes, ludicamente, que era da polícia e fiz sinais, primeiro para E., a informar que podia avançar. De seguida, fui dando sinais às restantes crianças (registo nº 1, 15.10.18). Penso que podia, numa fase inicial, ter pedido sugestões às crianças para se tentar resolver a situação, após as abordar sobre o que se estava a passar. Numa fase posterior, caso fosse necessário, adotar então uma estratégia com um cariz lúdico, como a que acabei por adotar, no sentido de ir ao encontro de uma das minhas intencionalidades: dar espaço às crianças para tentarem resolver as suas próprias dificuldades, estando disponível para intervir, quando necessário. Outro caso em que considero que acabei por não dar esse espaço à criança na resolução de um problema, antes de intervir, foi quando M., à hora de almoço, me pediu ajuda para tirar a casca da banana. Eu mesmo antes desse momento estava a almoçar com uma parte do grupo de crianças noutra mesa. Eu fiz um "corte" na casca da banana, sem antes ter verificado se M. já o tinha tentado fazer (registo nº5, 17.10.18).

Tendo em conta o papel do adulto como modelo para a criança, em casos em que esta se vai dirigir a outra pessoa, num dado contexto, Mg. perguntou se podia comer mais gelatina à auxiliar da sala. Já não havia gelatina na taça grande, que se encontrava em cima da mesa onde uma parte do grupo de crianças se encontrava. A auxiliar sugeriu a Mg. que perguntasse à auxiliar de cozinha se havia mais gelatina. Sugeriu-lhe que Mg. lhe perguntasse: "Há mais gelatina?". Mg. dirigiu-se para a auxiliar de cozinha e repetiu o que a auxiliar de sala lhe tinha sugerido perguntar. Depois, voltou com a taça

com gelatina. A auxiliar da sala perguntou a Mg. se tinha agradecido, com um ar afetuoso. Percebeu, pela expressão de Mg., que Mg. se tinha esquecido de agradecer e sugeriu-lhe que o fizesse. Mg. foi agradecer à auxiliar de cozinha e depois voltou para a mesa (registo nº 3, 16.10.18).

De seguida, irei mencionar alguns momentos em que penso estar presente a “imitação diferida”: (i) quando El. me pediu para lhe dar um beijinho quando a fui tapar, antes de adormecer, no catre. Dei-lhe um beijinho e sorri e El. também sorriu, sendo que nalguns dias anteriores, perguntei a El. se lhe podia dar um beijinho e El. respondeu que sim e dei-lhe um beijinho antes de a tapar, na hora da sesta (registo diário nº7, 19.10.18); (ii) quando Ma. disse a C. para o “respeitar”, expressão utilizada e valorizada pela equipa educativa. Essa situação ocorreu quando C. estava a tirar os objetos de um jogo que Ma. estava a jogar. C. acabou por ir para outra área da sala (registo diário nº5, 19.10.18); (iii) quando El. estava a “ler um livro”, sentada, com as pernas cruzadas, a falar sobre cada página e a colocar o livro à sua frente, virado para o lado que não está ao alcance da sua vista, como feito em momentos em que se estão a ler histórias, em grande roda (registo diário nº8, 19.10.18).

Por outro lado, quando a educadora estava a abraçar Mg., numa altura em que as crianças se encontravam a realizar a higiene antes da sesta (registo nº4, 16.10.18), penso que se pode potenciar uma imitação diferida futura. A promoção da satisfação das necessidades físicas é um aspeto no qual o adulto ainda exerce uma função significativa: (i) V. estava a tossir várias vezes, enquanto estava deitado no seu catre e a auxiliar da sala colocou outra almofada por cima da que V. tinha. Passado pouco tempo, V. parou de tossir (registo nº 3, 18.10.18); passado pouco tempo de as crianças se terem deitado nos seus catres, algumas (Vt.; Ma.; C.; Mt.) encontravam-se destapadas e a educadora tapou-as. Comentou comigo que já estava a ficar mais frio e era importante as taparmos durante a sesta (registo nº 6, 17.10.18). Surgem, também, outros contextos em que é necessária a intervenção do adulto, tal como no caso em que depois de ter ido à sanita fazer chichi, V. me pediu para abotoar o botão das suas calças. Depois de me pedir ajuda e de eu lhe ter abotoado o botão, perguntou-me se eu já o conseguia fazer por ser “crescida”. Eu disse-lhe que ele ia acabar por conseguir também, ia aprender, tal como eu (registo nº 7, 17.10.18). Outro exemplo foi quando El., enquanto se calçava, me perguntou se um dos sapatos era do lado esquerdo ou do lado direito. Eu respondi-lhe. Passado pouco tempo, M. pediu-me ajuda para apertar os “cordões” dos seus sapatos. Enquanto apertava, disse-lhe que se faziam “duas

orelhinhas” e M. foi observando o que eu estava a fazer (registo nº9, 17.10.18). Tal como referem Portugal e Laevers (2018) “a satisfação de necessidades básicas é determinante no nível de bem-estar emocional experienciado pelos indivíduos/crianças, sendo este indicador da qualidade de relação existente entre o sujeito e o seu contexto” (p. 18).

Outro aspeto que irei abordar relaciona-se com o desenvolvimento linguístico. Um dos tópicos trata-se da gaguez. Segundo Brazelton e Sparrow (2001), nas crianças, “a frustração provocada pela sua capacidade ainda limitada para utilizar o poder da linguagem pode conduzir ao balbuciar, ao gaguejar e até a birras” (p. 47). Os mesmos autores afirmam que “ela sabe aquilo que quer dizer, o que faz que o facto de não ser capaz de o exprimir seja ainda mais difícil de suportar” (p. 47). Acrescentam, ainda, que “muitas das crianças de 3 anos atravessam uma fase de gaguez ou difluência (dificuldade em começar a falar)” (p. 48). Eu estava a falar com Mt. e I. sobre “os transportes deles estarem na oficina, avariados”, numa altura em que tinham parado os triciclos perto de mim. Mt. começou a falar e gaguejou. Tentou segunda vez e gaguejou, novamente. Logo a seguir, fui falando tranquilamente a dizer que se calhar “o carro dele” precisava de gasolina. Mt. disse que sim e passado pouco tempo I. e Mt. voltaram a andar de triciclo (registo nº 6, 16.10.18).

Outro tópico relaciona-se com a criação de oportunidades em que se desenvolva a noção de diferentes funcionalidades da escrita. El. trouxe um jogo de casa com a temática das rãs e mostrou-o na caixa ao grupo de crianças. A educadora sugeriu que se visse o que estava lá dentro e El. consentiu. A educadora mostrou, numa fase inicial, as peças e o tabuleiro do jogo ao grupo e disse, demonstrando como achava que podia ser uma possibilidade para se jogar. Depois, pegou no manual de instruções e disse ao grupo que estava lá escrito como se jogava e foi lendo. Enquanto ia lendo, ia fazendo o que estava a ser indicado (registo nº 1, 16.10.18). Outra situação foi quando após se ter questionado, em grande grupo, o grupo sobre as letras que compunham a palavra rã e sapo e de se sugerir ao grupo que se analisassem as diferenças entre o sapo e a rã, em pequenos grupos, com base em duas imagens (uma correspondente a um sapo e uma correspondente a uma rã). Em pequeno grupo, E. apontou para a letra “a” de rã e para a letra “a” de sapo e disse que eram iguais. Eu disse-lhe que tinha razão, que eram a mesma letra, apontando para as mesmas. Cl. apontou para a letra “A”, escrita, várias vezes, na folha de papel correspondente à informação acerca da rã e disse que era “A” de avó. Eu perguntei a Mg. se descobria um “m” de Miguel e Mg. apontou para outra

letra. Depois eu aponte para a letra “m” em várias partes do texto e disse a Mg. que estava ali a letra “m” (registro nº2, 16.10.18). Na dinâmica com o primeiro subgrupo, por momentos, enquanto me encontrava a dar informação adicional sobre as rãs e os sapos, não me foquei em aspetos menos concretos e simples, verificando-se alguma dispersão por parte das crianças. De seguida, foquei-me em aspetos mais relacionados com as imagens e disse às crianças que eramos detetives para mantermos os olhos bem abertos e abri mais os meus olhos com as minhas mãos, enquanto olhava para as crianças. Quando necessário, perguntava sobre as patas, a pele, se a rã era gorda ou magra (registro nº2, 16.10.18). Depois, foi exposta pela educadora, no placard que se encontra no corredor, a informação relativa aos sapos e às rãs, com base no que foi dito pelas crianças e registado (registro nº2, 15.10.18).

Ao longo da semana, há por hábito um adulto contar/ler uma história às crianças na hora da sesta, tanto com recurso a um livro como à imaginação (várias vezes a educadora conta várias histórias, com base em contos tradicionais). Antes da hora da sesta li a história “O Coelho branco” que V. trouxe de casa (registro nº5, 16.10.18). Numa altura da história, fui questionando as crianças sobre aspetos da história. Após feedback da educadora, que me fez sentido, este momento deve ser “reservado” para proporcionar um momento de retorno à calma, mais para usufruírem do que para participarem. “Uma criança de 3 anos também descobre o poder da palavra escrita, especialmente quando foi exposta a livros” (pág. 50). Apesar de a criança ter a consciência de que não sabe ler, pode ter-se dado o caso de a criança “ficar tão cativada pelo poder dos símbolos misteriosos para contar uma história que finge saber ler. Através da repetição, ela pode tentar memorizar histórias simples, como se já pudesse tornar realidade o seu desejo de ser capaz de ler” (Brazelton & Sparrow, 2001, p. 58). Os mesmos autores referem que “a criança de 3 anos sabe que não sabe ler, mas pode ficar tão cativada pelo poder dos símbolos misteriosos para contar uma história que finge saber ler. Através da repetição, ela pode tentar memorizar histórias simples, como se já pudesse tornar realidade o seu desejo de ser capaz de ler” (p. 58).

Uma criança desta idade tenta suscitar reações através do seu discurso. Está a descobrir que o discurso influencia os outros. A linguagem está também a moldar a sua compreensão em relação ao mundo que a rodeia e a ajudá-la a moldar os seus próprios pensamentos. As palavras dão a uma criança um novo poder sobre si própria e sobre o mundo. (Brazelton & Sparrow, 2010, p. 45)

Após as crianças que se quiseram pintar de rãs terem sido pintadas, fez-se um passeio a pé. El., nalgumas alturas, saltitou e fez sons de “rã”. V. sugeriu que se fosse para a zona dos pescadores. A educadora lembrou o grupo da ideia e disse que era para meninos crescidos lá irem, perguntando-lhes se eram capazes e algumas crianças disseram que sim e fomos para essa zona a pé. Nesse paredão, L. disse que para ir para casa ia pela ponte, sobre qual a educadora estava a falar. No caminho de volta, L. falou comigo e com Mg. sobre o que tinha visto um dia no oceanário com os pais (registo nº1, 18.10.18). Por outro lado, numa altura em que as crianças estavam a ir à casa de banho, antes de nos dirigirmos para o recreio (exterior), as que já tinham ido à casa de banho iam-se sentando em grande círculo, a meu pedido. Pedi a V., que já tinha ido à casa de banho, para se sentar na roda. Esperei algum tempo e V. não foi para a roda. Uma estratégia que utilizei foi pedir, novamente, a V. que se sentasse na roda, dizendo que era a última vez que o pedia. Passado pouco tempo, V. sentou-se na roda e participou na conversa que decorria (registo nº3, 19.10.18).

Relativamente à empatia com os outros, a criança “está a começar a compreender que o seu mundo engloba as necessidades e os sentimentos de outros, não apenas os seus. Ela está agora a tomar consciência de que pode afetar os outros” (Brazelton & Sparrow, 2001, p. 55). Os mesmos autores defendem que a criança sabe que “tem de respeitar esses sentimentos se quiser ganhar a sua amizade” (p. 5). No mesmo sentido, Portugal e Laevers (2018) consideram que a criança “é agora capaz de prestar atenção à outra criança de uma forma mais complicada – interpretando deixas, fazendo corresponder ritmos de resposta, esperando e estando atentos a outra reacção” (p.32). Mtd. tinha andado de baloiço durante algum tempo. A auxiliar da sala pediu-lhe que trocasse com outra criança que também queria andar. Pouco depois de ter saído sentou-se perto dos baloiços, virou-se de costas e começou a choramingar. Passado pouco tempo, V. foi ter com Mtd., baixou-se e perguntou-lhe o que se passava. Mtd. respondeu-lhe, virando-se para a direção de V., dizendo-lhe que queria andar de baloiço e depois virou-se para o outro lado. V. foi ter comigo a dizer que Mtd. queria andar de baloiço e eu disse-lhe que Mtd. já tinha andado e tinha que esperar até as outras crianças andarem um bocado (registo nº6, 16.10.18).

Ao longo da semana, a equipa educativa, por diversos momentos, sentiu a necessidade de proporcionar momentos livres às crianças. Houve notas de campo que me permitiram inferir sobre alguns interesses de algumas crianças, nesses momentos, nomeadamente: (i) tanto G. como I. envolvem-se significativamente enquanto pintam

(cf. registo nº2, 19.10.18 e registo nº2, 17.10.18). Nalguns desses momentos, surgiram oportunidades de interação adulto-criança. Um dos casos foi quando a auxiliar da sala estava sentada na parte debaixo do escorrega e uma criança, depois de a ver, desceu o escorrega e começou-se a rir. A auxiliar de sala continuou sentada e mais algumas crianças subiram o escorrega e desceram-no, formando-se uma fila de crianças sentadas (Ma.; D.; V.; Cl.; El.) atrás da auxiliar da sala. Tanto a auxiliar da sala como as crianças estavam-se a rir. Outro caso ocorreu quando eu estava a observar Ma. a brincar com conjuntos de peças diferentes e que variavam na cor, repetindo-se as cores nos diversos conjuntos. Perguntei a Ma. se podia brincar com ele e Ma. consentiu. Passado um bocado, C. juntou-se à brincadeira. C. começou por tirar peças que Ma. estava a usar e Ma. disse que C. lhe estava a tirar as peças. Eu sugeri que C. procurasse um tipo de peças e as colocasse junto de si, tal como eu e Ma. estávamos a fazer. A dada altura, perguntei a Ma. quantos comboios vermelhos tinha . C. apontou para os comboios vermelhos, um a um e respondeu-me “dois”. Ma. começou a contar os comboios todos (uns azuis, outros amarelos, outros verdes, outros vermelhos), apontando com o indicador enquanto contava e respondeu-me o total de comboios. Perguntei-lhe quantos vermelhos, apenas vermelhos. Perguntei-lhe onde estavam os comboios vermelhos e Ma. apontou para os comboios vermelhos. De seguida, perguntei-lhe quantos comboios vermelhos eram e apontou, um a um para os vermelhos, enquanto os enumerava e respondeu-me dois. Eu repeti a ideia, afirmando que eram dois comboios vermelhos (registo nº4, 19.10.18).

Ao longo da semana tentei dar continuidade ao trabalho que está a ser feito pela equipa educativa, através da observação e partilha de ideias/situações. Outro aspeto que tenho vindo a privilegiar relaciona-se com a promoção do diálogo com a criança no sentido de a avisar de algo antes de o realizar, após o seu consentimento, como por exemplo ajeitar o gancho e ajudar a colocar a cadeira mais para a frente.

Em suma, com o passar do tempo vou conhecendo melhor o grupo e criando uma relação de maior proximidade e apercebendo da importância do papel do adulto atento, mediador e modelo/exemplo para as crianças, nomeadamente em situações de satisfação das necessidades básicas e de promoção do desenvolvimento linguístico.

REFERÊNCIAS

Brazelton, T. & Sparrow, J. (2010). Três anos: Aquilo que eu faço é importante. *A criança dos 3 aos 6 anos: O desenvolvimento emocional e do comportamento* (pp. 25-102). Lisboa: Editorial Presença.

Portugal, G. & Laevers, F. (2018). *Avaliação em educação pré-escolar: Sistemas de acompanhamento das crianças* (2.ª ed.). Porto: Porto Editora.

IV

REFLEXÃO SEMANA 4 (22.10.18 - 26.10.18)

Ao longo desta semana de estágio, uma das intenções pedagógicas que destaco, para além de dar espaço às iniciativas das crianças, dar continuidade a essas iniciativas, numa fase em que se vai tornando cada vez mais natural para as crianças a intervenção com as mesmas, privilegiando a promoção do diálogo, bem como da independência das crianças. No que se refere às atividades planeadas, tanto por mim como pela equipa educativa ou por ambas e aos momentos dinamizados que foram surgindo, foram sendo articulados com a equipa educativa.

As atividades orientadas vão sendo faladas entre mim e a equipa educativa e, semanalmente, tenho estado a dar apoio nas tarefas que têm por base necessidades sentidas pela equipa educativa, realizadas em pequenos grupos. Esta semana, foram apresentados arquivadores e cadernos para cada criança. Enquanto me encontrava a dar apoio à equipa educativa numa tarefa que um pequeno grupo de crianças estava a realizar – pintar o seu arquivador com lápis de cera, Ma. disse-me, espontaneamente, a respeito do que estava a pintar “parece uma girafa”. Passado pouco tempo, I., que se encontrava ao pé de Ma., disse-me: “parece arroz”, sobre uma parte que estava a pintar (registo nº4, 22.10.18). Relativamente ao que estas duas crianças disseram, bem como à participação e interação com as famílias, aspeto que irei abordar mais à frente, considero importante falar sobre a teoria bioecológica de Bronfenbrenner, em que é defendido que “para melhor entender o desenvolvimento humano, é necessário considerar todo o sistema bioecológico que envolve o indivíduo, enquanto ele se desenvolve” (citado por Benetti, Vieira, Crepaldi & Schneider, 2013, p.92). Uma das dimensões que é mencionada por Bronfenbrenner (2005) como influência para o desenvolvimento do indivíduo é o contexto (citado por Benetti, Vieira, Crepaldi & Schneider, 2013). O contexto é entendido como qualquer evento ou condição fora do organismo que pode influenciar ou ser influenciado pela pessoa em desenvolvimento,

e apresenta-se classificado em quatro subsistemas socialmente organizados, que auxiliam a amparar e nortear o ser em crescimento” (p. 93). Um deles são os microsistemas, entendidos como “ambientes nos quais os papéis, as atividades e as interações face a face acontecem” (p. 93).

Essa estrutura permite, como contexto primário de desenvolvimento, que o indivíduo observe e engaje-se em atividades conjuntas, cada vez mais complexas, com o auxílio direto de pessoa(s) com quem ela tem uma relação afetiva positiva, e que já possuem conhecimentos e competências que ela ainda não possui. (Bronfenbrenner & Morris, 2006, citado por Benetti, Vieira, Crepaldi & Schneider, 2013, p.94)

No que se refere ao microsistema família e escola, enquanto futura educadora de infância, considero que é fundamental ter em conta a sua influência no desenvolvimento de cada criança. Relativamente ao mesossistema família – jardim de infância, considero que aspetos como a interação com as famílias, com vista à promoção da sua participação no jardim de infância são importantes de desenvolver ao longo do ano letivo. Mt. trouxe biscoitos de casa feitos pela mãe em formato de coração. Quando mencionei que era um biscoito Mt. disse-me: “não é um biscoito, é um coração” (registo nº14, 26.10.18). Nesta semana, D. trouxe uma flor no âmbito da temática de sexta feira. Mencionei que oferecer uma flor a alguém também podia ser um gesto para demonstrar que se gosta de alguém e disse-lhes que já tinha recebido e que tinha gostado muito (registo nº13, 26.10.18). Outra situação ocorreu quando R. estava a falar sobre uma fotografia que tinha trazido na temática da semana (“palavras mágicas” como obrigada, desculpe e por favor) disse ao grupo: “eu segurei as uvas porque a mãe pediu”. Passado pouco tempo, R. mostrou uma fotografia do seu gato que tinha trazido para se colocar na zona dos “animais” (registo nº12, 26.10.18).

Aquando da interação/comunicação com as famílias das crianças – mesossistema família-escola-, bem como com as crianças, considero que, tal como defende Esteves (2012), “a qualidade das nossas relações depende sobretudo da forma como comunicamos” (p. 35). A mesma autora refere “princípios de escuta ativa” que considera essenciais a adotar em momentos de comunicação, nomeadamente “saber deixar o outro falar; colocar-se em empatia; centrar-se no que é dito; manter os canais abertos; eliminar qualquer juízo de valor imediato; manter a mente aberta; não interromper” (p. 35). Ao longo da semana destaco como princípios que considero terem sido adotados, de um modo global, “saber deixar o outro falar” e “colocar-se em empatia”. “Não há pais perfeitos, mas sim adultos que ainda estão a aprender e a dar o

seu melhor a cada dia que passa, com muito amor” (Esteves, 2012, p. 35). Acredito, pois, que cada um faz o melhor que consegue com “aquilo que tem”, sendo a partilha de ideias importante para ir de um modo mais efetivo ao encontro dos interesses e das necessidades de cada criança. “É fundamental que um educador consiga não só esclarecer as dúvidas que um pai lhe possa colocar, mas também atender às suas necessidades afetivas” (Esteves, 2012, p.35). Cruzei-me na sala com a mãe de Mt. e com Mt., numa altura em que tinha chegado mais cedo de manhã para preparar os materiais para a animação da história “O nabo gigante”. Inicialmente, a mãe de Mt. perguntou algo a Mt. e Mt. acabou por não lhe responder e estava-me a observar. Comentei que noutro dia Mt. tinha estado a brincar com um material da sala a “fingir” que era uma prancha de surf. Mt. disse que tinha uma prancha e a mãe dele disse-lhe que ele adorava e que andava já com braçadeiras em cima da prancha acompanhado pelo seu pai (registo nº3, 25.10.18). Outra altura foi quando me cruzei com a mãe de V. em que, enquanto eu entrava na instituição me perguntou se eu era a Raquel e eu lhe disse que sim. Depois disse-me que o filho dela lhe tinha dito que tinha uma professora na sala que se chamava Raquel e que rimava com papel. Eu disse-lhe que, por vezes, falávamos acerca dos nossos nomes e com que palavras rimavam e que uma vez ele me tinha dito que o meu nome rimava com papel (registo nº1, 25.10.18).

Ainda acerca da eficácia da comunicação, um aspeto que me encontro a melhorar, exemplificado numa altura em que G. me estava a colocar sempre a mesma questão, observando atentamente o modo como eu reagia e comunicava com a mesma (registo nº 1, 26.10.18), trata-se da assertividade que, de acordo com Esteves (2012) “implica afirmarmos as nossas convicções com segurança, de forma clara e direta, adotando uma postura de igual para igual, eliminando desta forma posturas inadequadas (defensiva ou agressiva) que poderiam comprometer a interação entre os intervenientes” (p. 35).

Relativamente ao desenvolvimento linguístico das crianças, um aspeto que considero importante referir tem a ver com a promoção da perceção das funcionalidades da escrita. Matos (2005) afirma que:

As crianças que desde cedo estão envolvidas na utilização da linguagem escrita, e que vêem outros a ler e a escrever, vão desenvolvendo a sua perspectiva sobre o que é a leitura e a escrita e simultaneamente vão desenvolvendo capacidades e vontade para participarem em acontecimentos de leitura e escrita.

Consequentemente, o seu conhecimento sobre as funções da leitura e escrita vai-se estruturando e tornando-se cada vez mais complexo e multifacetado, descobrindo quando, como e com que objectivos a linguagem escrita é utilizada. (p. 14)

Nesta semana foi escrita uma carta para se oferecer à avó de L. que costuma trazer marmelada. Fomos ao marco de correio colocar a carta. Estava escrito num autocolante no marco de correio uma informação a informar que as cartas eram retiradas a partir das 18:00. A educadora informou o grupo de crianças da informação e apontou para o que estava escrito enquanto ia lendo (registo nº1, 23.10.18).

A importância do adulto enquanto mediador em momentos de diálogo é visível na seguinte situação: “numa altura em que a educadora mostrou às crianças arquivadores, perguntou-lhes para o que é que achavam que serviam e El. respondeu-lhe: “é para pôr as coisas lá dentro”. Noutra altura, a educadora perguntou-lhes o que é que se devia colocar para se saber de quem são. Ma. respondeu-lhe: “os nomes”. De seguida, a educadora perguntou o que é que se devia pôr para as crianças saberem que é delas e El. respondeu-lhe: “fotografia”. Quando mostrou um caderno ao grupo, perguntou-lhe o que era. El. disse-lhe “é um livro para escrever as coisas”. De seguida, a educadora disse que era um caderno e explicou que o livro já tem coisas escritas” (registo nº1, 22.10.18).

Num dos momentos que dinamizei, com base numa planificação que realizei para a “atividade rompompom”, considero que houve um envolvimento global do grupo de crianças. Numa primeira vez, Cl. ia acompanhando os gestos e movimentos enquanto eu os realizava. As restantes crianças estavam-me a observar e a ouvir. Numa segunda vez, a maior parte das crianças foi acompanhando os gestos e movimentos, bem como o que estava a ser “cantado”. No final, uma das crianças pediu-me para contar outra história. Eu sugeri-lhes que se continuasse a história que tinha sido contada e uma das crianças sugeriu que a personagem dançasse e manteve o ritmo do que tinha sido contado antes e fiz movimentos com os dedos indicador e anelar no chão e a maioria das crianças acompanhou os movimentos (registo nº6, 24.10.18). Kishimoto (2017) afirma que “cantar é uma das formas de expressão muito apreciadas pelas crianças” (p. 6). Outro momento ocorreu na animação da história “O nabo gigante”, em que considero, igualmente que houve um envolvimento global do grupo de crianças. No final, ocorreu um momento que não se encontrava planeado, em que promovi a exploração do “nabo” pelas crianças que o desejassem, indicando que cada criança

deveria passá-lo à criança que se encontrava ao seu lado. Penso que nesse momento as crianças não se encontravam globalmente envolvidas, podendo ter aplicado alguma estratégia no sentido de promover esse envolvimento, nomeadamente exemplificar modos de manipulação do mesmo.

Outro aspeto que considerei interessante foi vivenciar a observação da alteração de uma área da sala, em que as crianças também participaram, surgindo diversas ideias, tais como: “e os cães e gatos não precisam torradeiras” (I.); “Tapar em cima e aqui” (à frente) “com uma manta” (Vt.); “mas podemos ir buscar caixa para os gatos” (El.) (registo nº 4, 24.10.18).

Ao longo da semana, fui observando alguns aspetos relacionados com Mt., em diversos âmbitos, nomeadamente em relação à interação entre pares: Mt. emprestou a sua “guitarra” a R., depois de R. ter deixado D. levar a sua (de R.) bicicleta para a entrada da sala, no caminho para a casa de banho, antes do almoço. Logo a seguir, Vt. perguntou a Mt. se podia levar a sua “guitarra” e Mt. disse que era para R. (registo nº1, 26.20.28). Foram, também, observados alguns momentos de interação com o adulto, nomeadamente o seguinte: “fez-se um piquenique no recreio exterior da instituição e numa altura em que se preparava o espaço, Mt., V. e I. ajudaram-me, espontaneamente, a colocar umas estruturas para brincar numa zona mais afastada para se ter espaço para colocar a toalha e à sua volta para o piquenique (registo nº5, 26.10.18).

Um aspeto importante a destacar é a importância dada ao brincar, tendo ocorrido um espaço significativo para o brincar, necessidade sentida, tanto pela equipa educativa, como por mim. Kishimoto (2010) entende o brincar como “uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança, dá prazer, não exige, como condição, um produto final, relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz no mundo imaginário” (p. 4), bem como um dos direitos da criança. Esta definição faz-me sentido, uma vez que penso que dar a liberdade à criança para “conduzir” o seu momento lúdico é o que caracteriza o “verdadeiro brincar”. Esses momentos potenciam o desenvolvimento de diversos aspetos, de uma forma significativa, em que a criança se encontra envolvida, por, nomeadamente, estar a fazer o que vai sentindo em cada momento. Tal como refere a mesma autora, ao longo da brincadeira, vão surgindo, nomeadamente, momentos de: (i) tomada de decisões; (ii) expressão de valores e de sentimentos; (iii) autoconhecimento e conhecimento do meio envolvente; (iv) repetição de ações que geram prazer; (v) partilha; (vi) expressão da identidade e da individualidade; (vii) exploração da cultura; (viii) resolução de

problemas. “O poder expressivo da brincadeira faz a criança compreender como ela cria tais situações, ao agir sobre os objetos. Assim, ela vai conhecendo o mundo pela sua ação e sentidos” (Kishimoto, 2010, p. 6).

A mesma autora afirma que é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados” (p. 4). Refere, igualmente, que por volta dos 3/4 anos “é o auge do desenvolvimento simbólico. Nesse período a criança utiliza “guias” ou roteiros que possibilitam o desenvolvimento de temas da brincadeira” (p. 6). Uma situação observada foi quando Mt. estava a brincar com D. e lhe disse: “Eu sou o mano” (registo nº 11, 26.10.18).

Em relação à brincadeira entre pares, Portugal e Laevers (2018) referem que “uma criança pode ver-se ao espelho enquanto experiencia as reacções de outra criança. A hipótese de brincar e de imitar as reacções e estilos de aprendizagem do seu par proporciona-lhe a oportunidade de aprender sobre si mesma” (p. 31). Os mesmos autores acrescentam, ainda, que “pode pôr à prova e experienciar o seu próprio impacto no mundo que a rodeia. Ela pode começar a aprender sobre si própria como participante activo no mundo, já não apenas no seio da sua própria família” (p.32). “Aos três anos elas não só já aprenderam, como sabem pensar sobre a importância da comunicação e das relações” (Portugal & Laevers, 2018, p.31). Numa altura R. pediu emprestado um brinquedo a I., perguntando-lhe: “podes emprestar-me, por favor?” (registo nº 3, 22.10.18). Noutro dia,

El. disse para Mtd. “ai, estás a pisar o tapete”. De seguida, Mtd. saiu de cima do tapete, numa altura em que estavam a brincar na área dos “animais”. Passado pouco tempo, El. pegou numa taça em que G. e Mtd. estavam a segurar e disse-lhes: “vocês tiraram” e G. e Mtd. deram a taça a El. (registo nº10, 26.10.18). Outra situação de interação num momento de brincadeira ocorreu quando I. estava a pedir ajuda para continuar a sua construção de legos. Mt. ouviu o seu pedido e disse-lhe: “eu ajudo” e continuou a fazer com ela a construção (registo nº8, 26.10.18).

Por outro lado, ao observar e escutar atentamente cada criança, o adulto deve estar disponível para intervir, sempre que necessário, enquanto mediador. Uma situação que observei e que considero interessante, enquanto estratégia, foi quando Mg. estava a brincar com uma grua de brincar de plástico e com um carrinho. Passado pouco tempo, foi ter com a educadora e pediu-lhe ajuda, disse-lhe que não estava a conseguir. A educadora disse-lhe para tentar. Depois de Mg. ter tentado e não ter conseguido, a educadora disse-lhe que lhe ia mostrar como ele podia fazer e colocou-se mais junto

dele e ao ir colocando o carrinho preso na grua, foi-lhe dizendo como estava a fazer. Depois disso Mg. disse-lhe: “vou tentar” (registo nº2, 22.10.18).

A criança tem “direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e actividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística”, de acordo com o Artigo 31, presente na Convenção das Nações Unidas (Unicef, s.d.). Para além do direito a brincar, mencionado acima, irei refletir sobre o direito ao repouso, tendo surgido situações peculiares relacionadas com a sesta durante o dia. El. não dormiu a sesta. Esteve na sala com um grupo de crianças mais velhas que não dormem a sesta. G. juntou-se a esse grupo depois de ter dormido aproximadamente uma hora. É de notar que os pais de El. avisaram a equipa educativa de que já não era para El. dormir a sesta, porque à noite estava a ter dificuldades em adormecer. Por outro lado, os pais de G. avisaram a equipa educativa de que G. só deveria dormir uma hora de sesta, antes de eu iniciar o estágio (registo nº7, 22.10.18). Passados três dias, El. estava a choramingar e disse-me que estava com sono e queria ir dormir a sesta e queria o ursinho dela. A educadora perguntou o que é que se passava e eu disse-lhe, enquanto El. me ouvia, o que ela me tinha dito. De seguida, a educadora disse a El. que ela ia dormir a sesta, como estava com sono (registo nº6, 26.10.18).

De acordo com Vasconcelos et al. (2017), a criança em idade pré-escolar deve, idealmente, realizar 10 a 13 horas de sono/dia, entre 10 -11 horas de sono noturno e 1 a 3 horas de sesta (p. 3). Os mesmos autores defendem que, caso a sesta não seja “promovida e incentivada nos estabelecimentos pré-escolares as crianças ficam sujeitas a uma privação de sono crónica com consequências para a sua saúde orgânica e mental (p. 3). Acrescentam, ainda, que, contrariamente ao que os pais de El. afirmam,

o número total de horas de sono parece não ser afetado pela existência de sestas, sendo que as crianças que dormem a sesta têm tendência para se deitarem um pouco mais tarde, mas numa sociedade em que frequentemente constatamos uma quantidade insuficiente de sono noturno, as sestas podem ser a possibilidade de as crianças em idade pré-escolar completarem a sua necessidade de sono. (Vasconcelos et al., 2017, p. 4)

As necessidades do sono dependem de cada indivíduo, sendo influenciadas “por fatores genéticos, comportamentais, médicos e ambientais” (Vasconcelos et al., 2017, p. 5). Os mesmos autores apresentam alguns indicadores que podem evidenciar que a criança já não necessita de dormir a sesta, tais como: (i) “resistência prolongada na hora de adormecer à noite porque não está cansada”; (ii) “capacidade de passar todo o dia

acordada com preservação da atenção, humor e atividade sem necessidade de ter uma sesta” (Vasconcelos et al., 2017, p. 4).

Tendo em conta o observado durante a semana, bem como as recomendações de Vasconcelos et al., considero que a equipa educativa tem um papel importante enquanto mediador durante as sextas, respeitando o ritmo de cada criança. Por outro lado, é importante respeitar a opinião dos encarregados de educação, sendo a satisfação das necessidades da criança o foco principal. Em última instância, deverá prevalecer a satisfação dessas mesmas necessidades e haver um diálogo com os encarregados de educação a explicitar as mesmas.

Outro aspeto relacionado com a sesta tem a ver com “o desfralde durante a sesta”, havendo apenas, neste momento, uma criança do grupo que usa fralda somente para dormir (sesta e durante a noite). R. disse à educadora, na hora da sesta, que queria pôr a fralda porque fazia muito chichi à noite em casa, no momento em que a educadora lhe perguntou se queria ou não pôr a fralda durante a sesta (registo nº6, 22.10.18).

REFERÊNCIAS

- Benetti, I. C., Vieira, M. L., Crepaldi, A. M. & Schneider, D. R. (2013). Fundamentos da teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner. *Pensando Psicologia*, 9(16), 89-99.
- Esteves, S. (2012). Relação escola-família: Comunicação de afetos. *Cadernos de Educação de Infância*, pp. 35-36.
- Kishimoto, T. M. (2010). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil no Brasil. *Cadernos de Educação de Infância*, 90, 4-8.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita: Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2018). *Avaliação em educação pré-escolar: Sistemas de acompanhamento das crianças* (2.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Unicef (s.d.). A convenção sobre os direitos da criança. Consultada em https://www.unicef.pt/media/1206/0-convencao_direitos_crianca2004.pdf
- Vasconcelos, A., Prior, C., Estevão, H., Loureiro, H., Ferreira, R. & Paiva, T. (2017). *Recomendações SPSS-SPP: Prática da sesta da criança nas creches e infantários, públicos e privados*. Consultado em www.spp.pt

V

REFLEXÃO SEMANA 5 (29.10.18 - 2.11.18)

Ao longo desta semana, através da vivência do Halloween na organização socioeducativa, um dos aspetos que destaco tem a ver com o impacto que o ambiente educativo, nomeadamente a decoração do espaço envolvente tem no envolvimento das crianças. Outro aspeto relaciona-se com a importância da relação estabelecida entre o adulto e a criança, nomeadamente na gestão do grupo.

Um aspeto que irei abordar, de seguida, refere-se a uma das dimensões – processo- que foi definida por Bronfenbrenner (2005), citado por Benetti, Vieira, Crepaldi e Schneider (2013), que não foi mencionada na reflexão anterior. Bronfenbrenner e Morris (2006) defendem que para se analisar o desenvolvimento do indivíduo, se deve ter em conta “o sistema bioecológico” onde o indivíduo se insere, que inclui quatro dimensões, entre as quais o processo entendido “como o principal mecanismo responsável pelo desenvolvimento, e tem a ver com as interações recíprocas que acontecem de maneira gradativa, em termos de complexidade, entre o sujeito e as pessoas, objetos e símbolos presentes no seu ambiente imediato” (citados por Benetti et al., 2013, p.92). Bronfenbrenner (2005) refere, igualmente, que os processos são influenciados, tanto por características individuais, como do contexto, nomeadamente “brincar individualmente ou em grupo e aprender novas habilidades” (citado por Benetti et al., 2013, p. 92). Este autor considera, pois, que “é através do engajamento nessas tarefas e interações que o indivíduo se torna capaz de dar sentido ao seu mundo e, a partir disso, transformá-lo” (citado por Benetti et al., 2013, p. 92). Durante esta semana, L. que esteve de férias trouxe de casa materiais naturais que tinha apanhado com os pais e um folheto em que estava uma casa da árvore, onde ele tinha ficado com os pais durante o fim-de-semana (registo nº1, 2.11.18).

No que se refere à organização dos contextos ao nível de estabelecimentos educativos, como creches e jardins-de-infância, considero que tal como Santos (2009) defende “o material didático tem de ser considerado apenas como um meio de estabelecer relações; nenhum material tem mais interesse que o lápis e a tinta, para facilitar à criança a sua atividade de investigador da atividade simbólica” (p. 157). Uma altura que observei foi quando G. estava a explorar um material da sala, em que estava

a colocar peças a circundar o tabuleiro (nos limites do tabuleiro) e chamou-me e disse-me que estava a fazer uma coisa para os animais selvagens, como os tigres, não conseguirem fugir (registo nº2, 31.10.18).

Concordo, igualmente, com outra ideia referida por Santos (2009), que afirma que “o que mais interessa é saber observar as crianças e o meio em que vivem, ter imaginação e recursos técnicos para as estimular em cada momento” (p. 156). Ao longo do meu estágio, tenho privilegiado a intencionalidade de observar e escutar, atentamente, cada criança e dar espaço. Numa altura Vt. disse-me que D. já tinha andado de carro e D. disse--me que tinha andado mas que o carro estava parado e estava a segurar no volante (registo nº3, 31.10.18). Noutro momento, “E. disse à auxiliar da sala que queria voltar para o “castelo”, onde a auxiliar contou a uma história da “bruxa mimi”, numa altura em que a sala estava com menos luz e a auxiliar da sala tinha uma lanterna e as crianças e os adultos se encontravam mascarados” (registo nº1, 31.10.18).

Um outro aspeto que considero importante mencionar trata-se do papel do/a educador/a na “gestão do grupo de crianças”. Concordo, que, tal como referem Portugal e Laevers (2018), “muito do que acontece numa sala tem a ver com a qualidade da relação que se estabelece entre o adulto e as crianças, e entre as crianças. Por isso, cada educador deve analisar a qualidade da relação que estabelece com as crianças, nomeadamente se estimula o respeito mútuo entre as crianças e os adultos” (p. 130). No mesmo sentido, Vale (2009) alerta para a relevância do estilo de interação do/a educador/a, por considerar que este tem influência no desenvolvimento de diversas aprendizagens das crianças. Afirma, assim, que é crucial “que o educador se questione acerca das suas práticas educativas, do seu sentido de autoridade, da sua segurança e capacidade de gerir e controlar problemas de comportamento na sua sala, e que reflecta, inclusivamente, sobre a sua auto-estima” (p. 135). Portugal e Laevers (2008) referem que “quando o adulto reflete sobre a qualidade das relações que estabelece com a(s) criança(s), desenvolve não apenas a capacidade de avaliar as interações, mas também de corrigir a qualidade das suas intervenções (p. 130). Considero que o papel do/a educador/a na “gestão do grupo” é fundamental para a promoção do bem-estar das crianças e trata-se de um aspeto que estou a ir melhorando. A determinada altura, depois de se cantar os parabéns à educadora e à mãe de Mt., alguns balões ficaram disponíveis na sala. Algumas crianças estavam a brincar com balões nessa área - Mtd., D. e V. El.- e eu pedi-lhes para irem para outra zona da sala que é ampla e foram para onde lhes indiquei (registo nº1, 30.10.18). Por outro lado, no momento de higiene, antes da sesta,

a gestão do grupo foi desafiante, no sentido de dar resposta às necessidades do grupo e, em simultâneo, promover o respeito por cada um, nomeadamente o esperar pela sua vez. Outro momento ocorreu quando nos encontrávamos em grande roda, antes de eu contar uma história, em que íamos cantar o “pim-pu-neta” para ver qual das histórias “ia calhar”. Neste tipo de momentos é usual todos cantarmos esta canção e o adulto ir apontando, alternadamente para os livros até a canção parar. Neste momento em específico, uma das crianças – C. – perguntou-me se podia ser ela a apontar para os livros e eu optei por consentir. Logo a seguir, a maioria das crianças levantou-se e dirigiu-se para junto dos livros, a apontar, também para os mesmos e algumas crianças começaram-se a empurrar. De seguida, parei de cantar e comentei com o grupo de crianças que estava uma confusão e o grupo consentiu e ficou combinado que, das próximas vezes se ia manter o momento do “pim-pu-neta”, em que o adulto apontava para o livro e todos cantávamos. Considero que um aspeto melhorar é a promoção de mais momentos de grande grupo, tendo sempre em atenção as necessidades específicas do mesmo, no sentido, inclusive, de promover o diálogo com o grupo de crianças, na gestão do mesmo.

É, pois, fundamental que, ao longo da sua prática “o educador procure criar uma atmosfera educativa positiva, pois a criança constrói a sua personalidade através da imitação e das vivências que lhe são proporcionadas (Vale, 2009, p. 134). Num dos dias da semana, L. trouxe bolachas feitas pela sua mãe de casa. Enquanto L. estava a dar as bolachas às restantes crianças, lembrei as mesmas para agradecerem a L. Depois, sugeri que se fizesse algo para dar aos pais, lembrando que por diversas vezes nos trazem algo. D. sugeriu que se fizessem dois bolos, um para os pais e outro para a sala e eu disse-lhe que era uma boa ideia (registo nº2, 2.11.18). Noutra dia, o pai e a mãe de Mt. vieram à organização socioeducativa apagar o bolo com a educadora pela manhã. Ambas fizeram hoje anos. A mãe de Mt. fez um bolo e ela e a educadora apagaram o bolo, acompanhadas pelo pai de Mt. e pelo grupo de crianças (registo nº1, 29.10.18).

Dar continuidade às iniciativas das crianças é um aspeto em que me estou a focar mais, sendo que numa altura em que as crianças se estavam a vestir, D. disse-me: “não consigo” no que se refere a pôr as meias. Eu disse-lhe para ir tentando colocar as meias explicando-lhe que eu estava a fazer outra coisa. D colocou as meias sozinho (registo nº2, 29.10.18). Desde o início do estágio que me apercebi da importância em dar espaço às crianças para tentarem resolver as suas próprias dificuldades, estando

disponível para intervir, quando necessário, intencionalidade que tenho mantido ao longo das semanas.

“É fundamental que os currículos destinados à educação pré-escolar contemplem o desenvolvimento das competências socio-emocionais e que os educadores se consciencializem da sua importância vital e criem um ambiente propício à sua implementação” (Vale, 2009, p. 132). Essas competências incluem “a autoconsciência, o controlo dos impulsos, a empatia, a escolha de perspectiva, a cooperação, a resolução de conflitos” (p. 131). A mesma autora apresenta diversas razões para tal afirmação, nomeadamente ao afirmar que é na infância que as crianças se encontram mais permeáveis a este tipo de aprendizagens” bem como a possibilidade de o/a educador/a “evitar problemas de comportamento antes de eles aparecerem e estimular, assim, o crescimento social saudável das crianças” (p. 132). “Um bom programa ao nível do desenvolvimento das competências sociais deve permitir às crianças um alto grau de liberdade, ao mesmo tempo que mantém um certo controlo por parte do educador” (Marison, 1990, citado por Spodek & Saracho, 1998, citados por Vale, 2009, p. 133). O último aspeto mencionado deve-se ao facto de se considerar que “as crianças a quem não são postos limites podem ser levadas a pensar que apenas os seus desejos determinam o que é o comportamento adequado” (p. 133). “O desenvolvimento de um comportamento disciplinado requer o uso de habilidades intelectuais” (Spodek & Saracho, 1998, citado por Vale, 2009, p. 133). A mesma autora afirma, pois, que “as crianças devem usar as competências cognitivas para perceber o mundo social, ter consciência dos padrões sociais aceitáveis e do seu uso nas diferentes situações”, de forma a se desenvolverem como “ indivíduos autónomos e conscientes das liberdades e dos limites” (p. 133). “Os educadores, por seu turno, devem ser coerentes no seu próprio comportamento, pois transmitem, mesmo inconscientemente, mensagens às crianças sobre o que é aceitável ou não” (Vale, 2009, p. 133). A mesma autora informa que

assumindo uma postura flexível e dialogante, ajudando as crianças a exprimirem as suas emoções, dando relevância às opiniões das próprias crianças e fomentando momentos de partilha de vivências e experiências, o educador estará a contribuir para a maturação da criança e para a construção do seu controlo interno. (p. 135)

Durante esta semana falou-se do Halloween depois de V. ter perguntado se era “amanhã”. A auxiliar da sala mostrou ao grupo de crianças o mapa de presenças e apontou para os dias 29, 30 e 31 e colocou um círculo à volta do número 31, a dizer que

era nesse dia (registo nº3, 29.10.11). A noção temporal vai sendo construída ao longo da infância. Silva e Frezza (2010) afirmam que “o tempo das crianças é o tempo de suas ações” (p. 51). Os mesmos autores informam que “o tempo ainda não é o cronológico, mas o da sequência de procedimentos” (p. 51). Acrescentam, ainda, que “a dificuldade de superar o egocentrismo está, principalmente, em contrapor o tempo cronológico ao tempo subjetivo” (p. 51). No que diz respeito a aspetos que o/a educador/a de infância deve ter em atenção na sua prática para potenciar o desenvolvimento da noção espacial das crianças. Silva e Frezza (2010) referem que a rotina se trata de “um importante instrumento de construção do tempo. A criança, mesmo que não tenha construído essa noção em termos convencionais, pode marcar a passagem do tempo através dos acontecimentos do seu dia” (p. 51). Indicam, também, que “a música e o lúdico podem-se tornar elementos que auxiliam nessa construção. O compasso e o ritmo musical são, de fato, marcações de tempo, e o acompanhamento que as crianças pequenas fazem com palmas, batidas de pé ou, até mesmo, com instrumentos (p. 51). Cabe, pois, ao/a educador/a “organizar as atividades para que a organização de sua duração e a sequência sejam elementos também de aprendizagem” (p. 51).

Tal como estava previsto na planificação, durante esta semana, dinamizei dois momentos, tendo sofrido algumas alterações relativamente ao previsto na planificação. Num primeiro, contei a história Vamos à caça do urso e as crianças foram acompanhando os gestos e movimentos que eu ia fazendo. De seguida, após eu ter colocado diversas imagens com vários animais, as crianças foram tentando adivinhar o som correspondente a cada animal, após a audição de diversos sons reproduzidos no computador. Ao longo da semana, fui apoiando a equipa educativa em diversas tarefas e momentos que iam surgindo e nos diversos momentos da rotina. Numa altura, eu e a auxiliar da sala sentimos que era uma boa opção dar a oportunidade ao grupo de crianças a exploração dos balões numa área mais ampla e fomos para a sala polivalente, onde as crianças exploraram os balões, bem como diversos movimentos alusivos à locomoção de diferentes animais, após eu o ter sugerido.

Ao longo desta semana, foram vários os aspetos sobre os quais refleti, tais como noção temporal, desenvolvimento de competências socio-emocionais, reflexão/avaliação das práticas, o adulto enquanto modelo e a influência do sistema bioecológico no desenvolvimento, mais especificamente da dimensão processo. Estes aspetos são importantes, no sentido de eu promover a satisfação das necessidades das crianças com vista ao seu desenvolvimento holístico, a cada momento.

REFERÊNCIAS

- Benetti, I. C., Vieira, M. L., Crepaldi, A. M. & Schneider, D. R. (2013). Fundamentos da teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner. *Pensando Psicologia*, 9(16), 89-99.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2018). *Avaliação em educação pré-escolar: Sistemas de acompanhamento das crianças* (2.^a ed.). Porto: Porto Editora.
- Santos, J. (2009). É através da via emocional que a criança apreende o mundo exterior. Lisboa: Assíro & Alvim.
- Silva, J. A. & Frezza, J. S. (2010). A construção das noções de espaço e tempo nas crianças da educação infantil. *Conjecturas*, 1(15), 45-53.
- Vale, V. (2009). Do tecer ao remendar: Os fios da competência socio-emocional. *Exedra*, 1(2), 129-146.

VI

REFLEXÃO SEMANA 6 (5.11.18 - 9.11.18)

Ao longo desta semana foram várias as vivências sobre as quais refleti, relacionadas com diversas temáticas, tais como o papel do adulto mediador, a importância da reflexão sobre a própria prática, tanto em equipa como individualmente e da autoeducação, com base numa das intencionalidades presentes ao longo do estágio – observar e escutar atentamente cada criança.

Um dos aspetos sobre o qual refleti esta semana, partilhando, inclusive, ideias com a educadora acerca do mesmo, tendo ambas pontos de vista convergentes, refere-se a um fator que tem influência na postura do/a educador/a. Trata-se da “autoeducação”, que, a meu ver, irá potenciar um sentimento de tranquilidade e uma maior fluidez, nos diversos momentos. “A única garantia para uma pedagogia responsável está na consciência responsável de o pedagogo e em sua ânsia de sempre aprender da vida e sempre fazer um exame crítico de seus atos nas profundezas de sua

consciência moral” (Lievegoed, p. 145, 2007). No mesmo sentido, o mesmo autor defende que “quem trabalha na área da educação deveriam ser pessoas com vontade de progredir como seres humanos” e acrescenta que deveriam ser pessoas que “se entusiasмам pela profissão, possuindo capacidade para um desenvolvimento artístico (o que é diferente de dom artístico)” (Lievegoed, p. 146, 2007). Leavers e Portugal (2018) realçam, igualmente, que “o processo de autorreflexão e apreciação em torno do seu próprio estilo é um processo altamente formativo” (p. 132).

Também num sentido de reflexão e avaliação sobre a sua postura, Portugal e Leavers (2018) consideram que “a heteroanálise, num contexto de equipa, traz outras dimensões importantes ao crescimento profissional e melhoria das práticas. Neste caso, é indispensável a existência de um clima de confiança e de colaboração entre todos os que estão envolvidos na educação das crianças” (p. 132). Ao longo do estágio, incluindo esta semana, têm sido partilhadas ideias e informação com a equipa, entre as quais feedbacks sobre a minha intervenção.

Outro aspeto que irei destacar é sobre a importância que considero ter o tempo que as crianças passam no espaço exterior. Durante esse tempo, o grupo de crianças tem a oportunidade de “manipular materiais contínuos e descontínuos, aperfeiçoar o conhecimento do seu corpo e das suas possibilidades, subindo, descendo, deslizando, e, também, de participar em actividades [sic] sociais e de aprendizagens” (Borràs, 2002, p. 177, citado por Ganhão, 2017). Considero que o espaço exterior é muito importante, não só por constituir uma extensão natural do espaço interior, como também pelo contacto com a natureza que proporciona e pelo conjunto de atividades, em maior liberdade, nomeadamente de movimentos, que não podem ocorrer num espaço fechado e que também são essenciais, seja qual for a filosofia pedagógica adotada, para um desenvolvimento integral da criança (Garanhão, 2017, p. 43?). Enquanto nos encontrávamos no recreio exterior e as crianças estavam a brincar surgiram diversas situações, nomeadamente G. e Mt. que estavam a andar de baloiço (registo nº5, 7.11.18). Outro momento foi quando Mt. estava a andar de triciclo com Mg., atrás de Mg. e ambos se estavam a rir (registo nº6, 7.11.18).

Aires (2010) considera que durante o recreio, referido como o “tempo destinado às crianças para brincarem, divertimento”,

o papel do adulto “deve ser o de animador atento, capaz de compreender e dar seguimento aos interesses das crianças, quer propondo materiais e situações, quer acompanhando sem interromper as iniciativas e descobertas das crianças, preocupando-

se em detetar dificuldades e atuando para reforçar positivamente possibilidades de integração e participação de todos”. (p. 41)

Durante o “recreio”, penso que o adulto, participando nos mesmos, pode “acrescentar algo” às ações das crianças, mediar conflitos, organizar o grupo, sempre que necessário. Antes de dar início ao estágio, durante esses momentos, ainda não tinha a consciência da importância e pertinência do primeiro ponto apontado “acrescentar algo” às ações das crianças. Penso que, em parte se deve ao facto de me estar a focar mais no aspeto de “dar liberdade” à criança enquanto brinca, por livre iniciativa. Após diversas observações e conversas com a equipa educativa, ganhei essa consciência. Durante a semana, houve uma altura em que I. queria brincar com Mm. na zona dos animais, porque “não queria ir brincar sozinha” e Mm. não queria. I. estava a dar a mão a Mm. e Mm. largava a mão. Perguntei a Mm. se queria brincar na zona dos animais e ela disse que não, que queria continuar a brincar comigo e com outras crianças. Eu comentei que Mm. agora não queria ir brincar para a zona dos animais, que talvez outra pessoa quisesse. Passado pouco tempo, perguntei a Mg. se queria ir brincar na zona dos animais com I. e Mg. disse que sim e foram os dois brincar para essa zona (registo nº2, 5.11.18). Noutra altura, surgiu uma questão relacionada com a resolução de conflitos, relacionada com a partilha: C. queria brincar com o brinquedo de I. I. ia-se afastando de C. e C. ia atrás de I. a dizer que queria a boneca de I.. Eu perguntei-lhes o que é que se passava e C. disse-me que queria brincar com a boneca de I.. Eu sugeri que C. perguntasse a I. se lhe podia emprestar a sua boneca. C. assim o fez e I. disse-lhe que não (registo nº1, 5.11.18).

Outro momento em que houve um conflito foi numa altura em que o grupo de crianças estava a fazer uma grande roda, a dar as mãos, Mtd., El. e V. queriam dar a mão a G.. V. aproximou-se de Mtd. e começaram-se a empurrar. Eu dirigi-me para junto de V. e Mtd., coloquei-me ao nível visual de ambos e coloquei-me no meio dos dois e perguntei-lhes o que é que se passava. Nenhum dos dois me respondeu e eu afastei-me um pouco, ao sinal da educadora e fui para junto dela. Eu e a educadora estávamos a observar as crianças e elas acabaram por “resolver a situação”. Depois, a educadora, em grande roda, perguntou ao grupo de crianças o que tinham feito e, com a mediação da mesma V. disse que tinha empurrado Mtd.. A educadora focou a ideia de que não se devia empurrar os amigos, mas sim conversar, nesse tipo de situações (registo nº4, 7.11.18).

Silva (2010) defende, tal como a educadora cooperante, que “ao evitar os conflitos, estamos a impedir as crianças de crescer e de se tornarem capazes de resolver os seus problemas pelos seus meios, com os seus pares, por si próprias, utilizando a vontade própria, sendo livres dos seus atos” (p. 40). É, pois, “necessário existir conflito para se encontrarem soluções “ (Silva, 2010, p. 40). A mesma autora considera que “cabe ao adulto educador proporcionar espaço de relação e de expressão, onde exista o intercâmbio de dar e receber” (p. 40). Contudo, tal ideia não invalida o facto de estarmos atentos às necessidades emergentes em situações de interação entre pares, intervindo sempre que necessário. Esta situação insere-se na intencionalidade de “dar espaço às crianças para tentarem resolver as suas próprias dificuldades, estando disponível para intervir, quando necessário”.

Durante uma atividade, em que dei apoio a algumas crianças que estavam a pintar livremente com as mãos, com recurso a uma folha de papel A3 e a tinta de várias cores, surgiram diversas situações, nomeadamente: Cl. estava a pintar “metodicamente”; Ma. estranhou no início e depois começou a tocar na tinta com um dedo. Passado algum tempo Ma. já estava a usar a mão toda para pintar; R. perguntou pelo pincel e depois explorou com os dedos de uma das mãos, durante o tempo em que esteve a pintar (registo nº2, 7.11.18). Kishimoto (2017) afirma que “brincar com tinta, fazer tintas com plantas, com terra e utilizá-las para expressar o prazer de misturar, de ver as cores e, depois, representar coisas de que gosta é outra modalidade de linguagem plástica” (p. 6). A mesma autora acrescenta que as “crianças gostam de fazer marcas para expressar sua individualidade e as tintas são ferramentas para essa finalidade” e que “pintar é uma linguagem plástica que dá prazer às crianças” (p. 6).

Para além do papel do adulto educador enquanto mediador durante momentos de brincadeira e resolução de conflitos, surgiram diversos momentos em várias alturas da rotina. Durante as refeições: (i) Mt. e Mg. começaram a brincar com os talheres e a falar alto. Eu perguntei-lhes se estavam no recreio ou na sala para brincar e disseram que não. Depois, expliquei-lhes que já tinham estado a brincar e que era hora de almoçar (registo nº4, 5.11.18); (ii) I. disse-me que não conseguia abrir a película do iogurte líquido. Eu disse-lhe para tentar e I., depois de ter conseguido tirar um bocado da película disse-me que tinha a mão suja. Eu disse-lhe para não se preocupar, que não havia problema, que depois lavava e sugeri que segurasse com uma das mãos e com a outra tentasse tirar o que faltava. Assim o fez, depois ficou uma parte rasgada e entretanto disse-lhe que tinha conseguido e disse-me que ainda faltava a outra parte e

novamente disse-lhe para não se preocupar em sujar as mãos e acabou por conseguir tirar toda a película (registo nº5, 5.11.18); (iii) M. estava a comer. Durante algum tempo fez uma pausa. Eu perguntei-lhe, num tom de brincadeira se podia ver a grande boca dela, se estava cheia. E depois disse-lhe “Ah, não está!” e pedi-lhe que continuasse a comer. M., passado algum tempo, comeu mais um bocado (registo nº3, 6.11.18); (iv) durante o almoço, eu disse a Mt. que o ia ajudar a colocar a sua cadeira mais para a frente e Mt. consentiu e coloquei a sua cadeira mais para a frente, para não se sujar (registo nº5, 6.11.18); El. disse-me que não gostava de ervilhas. Eu disse-lhe que com o molho da comida que era bom não ia sentir quase sabor das ervilhas comer disse que não ia sentir quase. El. comeu as ervilhas com o arroz (registo nº4, 6.11.18). Nesta última situação, é de notar que, por vezes, as crianças não gostam mesmo de certas texturas da comida, devendo o adulto estar atento, tendo a educadora partilhado comigo algumas situações que já tinha experienciado ao longo da sua prática nesse sentido, devendo-se adaptar as condições dependendo dos contextos.

Durante idas à casa de banho, surgiram diversos momentos, entre os quais enquanto as crianças estavam a lavar as mãos antes de comerem o reforço da manhã, El. ia começar a lavar as mãos sem puxar as mangas para cima e eu lembrei-lhe que deveria puxar as mangas para cima e El. assim o fez (registo nº1, 6.11.18). Noutra ocasião, V. disse-me que ia fazer cocó. Eu disse-lhe que ia ter com ele daqui a pouco e pedi-lhe que me chamasse quando tivesse terminado (registo nº2, 6.11.18).

Ao longo da sesta, expliquei a Mtd. que era para se tapar que estava mais frio, para não se constipar. Voltei-lhe a dizer que era só para ela não se constipar. Mtd. voltou a dizer que não queria e a afastar o lençol e a manta. Quando lhe pedi para me explicar o porquê de não se querer tapar, Mtd. começou por falar com a boca virada para a almofada. Eu disse-lhe que não a conseguia ouvir e pedi-lhe para se virar. Ela virou-se e disse-me que os pinguins tinham frio. Eu, em tom de brincadeira, disse-lhe que ela não era um pinguim. Mtd. riu-se, eu tapei-a e manteve-se tapada, encontrando-me ao nível visual e próxima de Mtd.. (registo nº1, 8.11.18). Noutra ocasião, L. chamou-me e disse-me que tinha acontecido “um acidente”, que tinha feito chichi na cama. Eu disse-lhe que não havia problema. Acompanhei-o à casa de banho e pedi-lhe que tirasse as suas calças e as suas cuecas e avisei-o que ia buscar a roupa dele ao cacifo dele. Quando fui ao cacifo dele trouxe também uma parte de cima, para o caso de também ter molhado a parte de cima. L., depois de ter tirado as calças e as cuecas disse-me que tinha a parte de cima molhada. Eu disse-lhe que também tinha trazido uma parte

de cima e ajudei-o a tirar a parte de cima que se encontrava molhada (registo nº3, 8.11.18). Outra situação foi quando Ma. trouxe uns sapatos de carneira com uma fivela novos e pediu-me ajuda para os calçar. Eu ia-lhe dando indicações para tentarmos colocar os sapatos que têm uma forma apertada. A dada altura, sugeri-lhe que se tentasse levantar e enquanto eu tentava colocar o sapato. Eu comentei com Ma. que não estava fácil e os dois sorrimos. No final, conseguimos e eu disse-lhe que tínhamos conseguido juntos e sugeri-lhe que me desse “mais cinco” e assim foi (registo nº6, 5.11.18).

Outros momentos que se relacionam, igualmente, com a importância do/a educador/a enquanto mediador(a) aconteceu enquanto Mt. estava a preencher o mapa do tempo com um desenho, utilizando uma caneta de feltro grossa, com uma cor que escolheu, demonstrei-lhe como deveria pegar na caneta, enquanto ia dando indicações e Mt. segurou numa zona mais abaixo da caneta (registo nº3, 7.11.18). Outro exemplo foi o seguinte: D. estava a choramingar quando os avós se foram embora. Os avós de L. estavam-no a consolar. Comentaram comigo que D. era amigo de L., que gostavam muito dele. Eu estava colocada ao nível de D. e perguntei-lhe o que se passava. D. disse que os avós se tinham ido embora. Eu disse-lhe que os avós tinham ido almoçar e que nós também íamos. D. disse-me que depois ia estar com os avós outra vez. A auxiliar da sala aproximou-se e perguntou-lhe o que se passava e sugeriu pegar-lhe ao colo e deu-lhe “miminhos” enquanto descíamos para o refeitório (registo nº6, 9.11.18).

Houve diversas situações em que se verificou a promoção do diálogo (cf. reflexão semana 4), uma das intencionalidades que tenho mantido ao longo da minha intervenção. Em grande roda, eu comentei que Ma. estava quase a fazer anos e aponte para o dia dos anos de Ma. no mapa das presenças. Ma. sorriu e disse que estava quase a fazer anos. Noutra situação, depois de eu ter falado um pouco sobre a minha avó Mt. disse que a avó dele estava num “hotel”. A seguir I. disse que tinha dois avôs e duas avós (registo nº1, 7.11.18). Depois desse momento, contei a história “Elmer e o avô Elder”, planeada para esta semana. Ao longo da mesma, a partir de dada altura, fui colocando algumas questões, porém, nesse momento foi ocorrendo alguma dispersão por parte das crianças e acabei por contar o resto da história e, no final, foi dado espaço para as crianças falarem sobre a história. No que se refere à assertividade, considero que a minha postura, ao longo desta semana, teve uma evolução positiva, nesse sentido.

Outra situação, relacionada com a funcionalidade da escrita (cf. reflexão semana 4) foi quando os pais de El. enviaram “uma carta” para a sala a perguntar se nos iam

visitar à sala com o gato de El.. A educadora perguntou a El. o que tinha trazido e El. mostrou ao grupo de crianças e disse que a gata ia à sala. No seguimento do que El. disse, a educadora disse que ia ler o que estava lá escrito. Depois, com a orientação da educadora, foi escrita uma resposta aos pais de El. (registo nº6, 6.11.18). Outra atividade que foi desenvolvida em parceria com a equipa educativa visava a perceção do desenvolvimento da consciência fonológica, sendo que, após ter sido apresentada a palavra “avós” às crianças, foi-lhe pedido que colassem as letras da palavra “avós”, tal como na imagem com a palavra completa. Algumas crianças colocaram a letra “v”, ao contrário, em espelho.

Canário (2002) considera a educação como “um processo permanente de auto-construção da pessoa humana, em que é necessário dar centralidade ao sujeito e à sua experiência” (citado por Matos, 2003), “partindo das culturas e potencialidades das famílias como sujeitos de direitos” (Matos, 2003). A mesma autora defende que, para que tal aconteça, a escola, a sua organização e as suas práticas de trabalho terão que construir novas dinâmicas de cooperação e relação. “Para efetivar a participação das famílias, é indispensável assegurar-lhes reais condições de envolver-se, estar presente e realizar ações conjuntas” (Alves, 2016, p. 280).

Durante esta semana de estágio, os avós vieram visitar o grupo de crianças à escola, de todas as salas. Eu cumprimentei os avós e as crianças na sala polivalente (expliquei aos avós quem sou e falei primeiro com as crianças a perguntar com quem tinham vindo (com os avós de L., L. pediu aos avós que se apresentassem e a avó apresentou-se e comentei que tinha sido quem tinha trazido a marmelada. Comentou que tinha feito para dar hoje à sala doce de marmelo e marmelada. E eu disse-lhe que tínhamos muita sorte (registo nº1, 9.11.18). A avó de Mm., que se encontrava ao meu lado num momento de grande roda, quando se cantou a canção da Marianita disse-me que se chamava Mariana e eu disse-lhe que quem tinha escolhido a música para se cantar tinha sido a sua neta. Enquanto me estava a contar a avó de Mm. estava emocionada (registo nº2, 9.11.18). As avós de V. e S. perguntaram-me se sabia qual era a canção “a casa que não é casa” e perguntei se era “era uma casa muito engraçada, não tinha teto, não tinha nada...” e as avós de V. e S. continuaram a cantar a canção comigo e disseram que era essa (registo nº3, 9.11.18). Num momento posterior, quando fomos para o recreio exterior e onde se iam comer castanhas assadas, o avô de L. disse-me que eu era muito simpática e perguntou-me se queria uma castanha, tendo uma castanha descascada na mão. Eu agradei-lhe e aceitei a castanha (registo nº4, 9.11.18). Os avós

de Mg. começaram a falar comigo sobre Mg. Disseram-me que tinham mais um neto que já tinha andado lá na organização e que era, tal como Mg., bastante “agitado”, por vezes. Disse-me, também, que Mg. ia muitas vezes para casa dos avós brincar e passear com os avós e que estava numa idade em que parece que a energia é inesgotável. Eu comentei com ele que era bom haver uma diversidade tão grande de “personalidades/temperamentos”, que cada criança era uma individualidade e que era tão importante respeitarmos essa individualidade (registo nº5, 9.11.18).

Matos (2003) acrescenta que a “perspectiva [sic] de participação não é facilmente concretizável e que muitas famílias evidenciam um afastamento da escola, que não permite continuidade e consistência nas relações e estratégias de participação”. Deve-se, porém, “entender a participação das famílias nas suas diferentes manifestações, não criando modelos predefinidos de “boa participação”, respeitando antes diferentes modalidades de envolvimento, negociação e partilha” (Matos, 2003).

REFERÊNCIAS

- Aires, A. L. (2010). (Re)descobrir os recreios: Novos olhares sobre as crianças. *Cadernos de Educação de Infância*, p. 41.
- Alves, N. (2016). Educação da infância: O lugar da participação da família na instituição educativa. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* 32(1) , 267-285.
- Ganhão, A. R. (2017). *Brincar sem teto: A importância do espaço exterior na creche e no jardim de Infância* (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Setúbal, Setúbal). Consultada em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/18586/1/Tese-Final.pdf>
- Kishimoto, T. M. (2017). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil no Brasil. *Cadernos de Educação de Infância*, pp. 4-8.
- Lievegoed, B. (2007). *Desvendando o crescimento: As fases evolutivas da infância e da adolescência* (4.ª ed.). São Paulo: Antroposófica.
- Matos, M. (2003). *Relação Escola – Família – Comunidade*. Comunicação apresentada no Seminário da FERSAP “Municipalização da Educação”, Setúbal.

Portugal, G. & Laevers, F. (2018). *Avaliação em educação pré-escolar: Sistemas de acompanhamento das crianças* (2.^a ed.). Porto: Porto Editora.

Silva, E. C. (2010). Hoje é proibido brincar!. *Cadernos de Educação de Infância*, p. 40.

VII

REFLEXÃO SEMANA 7 (12.11.18 - 16.11.18)

Ao longo desta semana, foram diversas as vivências, sendo que me irei focar em variados aspetos, tais como as potencialidades de idas ao exterior, a importância da existência de flexibilidade durante as rotinas, a convivência em grupo/social, o ambiente educativo e o papel de mediador/modelo do/a educador/a.

Um dos aspetos acerca do qual irei refletir trata-se das implicações que a convivência em grupo acarreta, estando subjacente o desenvolvimento de diversas competências nesse contexto. Tal como refere Portugal (2010) a capacidade de integração no dia-a-dia de um grupo relaciona-se com “a capacidade de ligação a outros, baseada no sentimento de respeito e compreensão mútua, conjugando-se necessidades individuais com as de outros, permitindo o desenvolvimento de comportamentos de cooperação” (p. 16). A mesma autora refere que esse tipo de comportamentos “pressupõem adopção de um comportamento individual que tem em conta a vida em grupo, o reconhecimento de diferentes papéis sociais e o respeito pelas regras e princípio de vida em comum” (p.16), nomeadamente saber escutar e esperar pela sua vez de falar, ajudar e ter iniciativas “sem perturbar o grupo” (p. 16).

Trata-se de um aspeto sobre o qual eu ganhei maior consciência, ao nível da sua importância e da sua necessidade, de forma a tornar possível “estar em grande grupo”, existir uma interação positiva e de constante aprendizagem entre as crianças e os adultos do grupo. Através de vivências e da partilha de ideias com a educadora, apercebi-me da importância do papel do/a educador/a na promoção desse tipo de comportamentos. Antes de ganhar essa consciência focava-me na ideia de que dar espaço à espontaneidade e dar resposta à criança era a base da aprendizagem. Porém, acrescento a ideia de que aliado a esse facto se encontra o papel do/a educador(a) enquanto mediador no estabelecimento de limites e/ou regras quando necessário, sobretudo derivado do desenvolvimento do autocontrolo por parte das crianças, bem como da vida em sociedade.

A escola é um modo de vida e não só uma preparação para a vida no futuro. Deve ser uma vida social simplificada, segundo as capacidades das crianças; estimulante; comunitária; (...) leis que vai elaborando, não apenas regras inexpressivas impostas de fora” (Dewey, citado por Vasconcelos, 2014, p. 19).

Uma das vivências desta semana em que considero estar presente a percepção da criança da vida em grupo foi quando durante a sesta, Mm. me chamou baixinho e me disse que queria fazer chichi. Eu fui ter com ela, coloquei-me ao nível dela e disse-lhe para ir, baixinho, enquanto as restantes crianças se encontravam a dormir a sesta (registo nº7, 16.11.18). Outro exemplo foi numa situação em que Ma., inicialmente, me chamou depois de V. e eu pedi-lhe que aguardasse porque V. já me tinha pedido para limpar o cocó. Depois de limpar o cocó a V. fui buscar mais toalhetes a outra casa de banho e expliquei a Ma. que o ia fazer (registo nº3, 14.11.18). Durante o almoço fui pedindo “com licença”, enquanto distribuía os guardanapos pelas crianças, sempre que necessário (registo nº4, 14.11.18). No sentido de potenciar a expressão de ideias, uma situação ocorreu quando a educadora perguntou o que estaria dentro do saco que I. tinha trazido, em que R. disse que não sabia e a educadora disse-lhe para imaginar o que poderia ser (passado pouco tempo, enquanto a educadora foi buscar o saco perguntei a R., novamente o que achava que era, depois de eu e algumas crianças termos respondido e R. disse que podia ser “um secador”(registo nº1, 12.11.18). (registo nº3, 16.11.18). Destaco, também, outra situação que ocorreu quando Mm. me pediu para segurar na garrafa para ela tentar abrir a tampa da garrafa e eu me coloquei ao seu nível visual e segurei na garrafa, sendo que num dia anterior eu a tinha ajudado a abrir a garrafa primeiro demonstrando e, depois de Mm. tentar e não ter conseguido segurei na sua garrafa e Mm. conseguiu abri-la (registo nº3, 13.11.18). Esta última situação está relacionada com uma das intencionalidades definidas “dar espaço às crianças para tentarem resolver as suas próprias dificuldades, estando disponível para intervir, quando necessário”, a qual tenho vindo a privilegiar ao longo da minha atuação, tendo como exemplo a atuação da equipa educativa.

Penso que um aspeto que é importante para valorizar as ações das crianças é recorrer a elogios sinceros em determinadas situações. Segundo Portugal e Laevers (2018), no caso de crianças com “dificuldades socioemocionais” é importante “reforçar positivamente as crianças por todo o tipo de bom comportamento” (p. 135). Penso que para além dessas situações, esses elogios são importantes para as restantes crianças. Uma das estratégias mencionada pelos mesmos autores consiste em “verbalizar sempre

e da forma mais precisa possível porque se está contente com a criança – passa-se uma mensagem muito mais clara, não só para a criança em questão, mas também para as outras que ouvem (p. 135). Durante a semana, antes de distribuir os chapéus pelo grupo de crianças, sentámo-nos em grande roda. Numa altura em que várias crianças estavam a tentar falar comigo ao mesmo tempo e outras estavam a brincar com a criança que estava ao seu lado, avisei o grupo de crianças que era importante escutarmo-nos e que não estávamos no recreio. De seguida, elogiei I., dizendo-lhe que estava a respeitar todos (registo nº3, 16.11.18).

Um aspeto para o qual fiquei “mais desperta” foi para mediar situações em que uma criança se dirija a pedir-me algo, relativamente ao modo como o faz. C. disse-me: “quero mais água”. A educadora disse a C. que não era a forma que ela devia usar para pedir água. Disse-lhe para dizer: “Raquel, podes-me dar mais água, por favor?”. C. assim o fez (registo nº4, 13.11.18). Nesse momento, caso a educadora não tivesse falado com C., eu não me ia aperceber do aspeto referido pela mesma e iria encher a garrafa de água de C..

O materialismo e o imediatismo da sociedade em que vivemos põem o “eu quero” no centro da nossa vida, convertendo o “outro” num objecto que vemos em termos do nosso próprio prazer ou da nossa vantagem (e as crianças, tal como os adultos, podem enfermar desta “doença...”). (Vasconcelos, 2014, p. 52)

Por outro lado, tal como a mesma autora refere, existe a necessidade de se fomentar a autonomia das crianças, sendo que de acordo com um relatório realizado pela OCDE (2001) acerca da situação portuguesa, “culturalmente, não se promove a autonomia da criança” (citado por Vasconcelos, 2014, p. 52). A mesma autora coloca a seguinte questão “será que, enchendo-a de “coisas” em vez de a deixar “ser” temos, porventura o receio de perder o “controle” sobre ela? (p. 52). Neste ponto, destaco o papel do/a educador(a) na promoção de “deixar ser” a criança.

Considero, tal como Vale (2009), que o/a educador/a se trata de um “modelo por excelência no contexto de jardim-de-infância, sendo muitas vezes a segunda figura de vinculação” (p. 135). Nesse sentido, o ambiente representa um fator imprescindível de modo a que, nomeadamente, a criança construa relações de empatia e se sinta aceite no grupo, promovendo-se uma auto-estima positiva (Vale, 2009). O desenvolvimento dessa auto-estima é fundamental para o bem estar emocional, permitindo, por exemplo que “a criança experiencie segurança e conforto que lhe permitam ser ela própria e atuar

espontaneamente numa variedade de situações, retirando prazer e alegria nas actividades e companhia dos outros” (Portugal, 2010, p. 13).

Pretendo, igualmente, mencionar uma situação que ocorreu, no sentido de ter refletido sobre a mesma, após ter conversado com a educadora. Mt. tinha chegado há pouco tempo da natação e numa altura em que avisei o grupo de crianças que era a altura para se arrumar a sala, Mt. estava a acabar de fazer um puzzle, em que faltavam duas peças. Vt. estava a começar a arrumar as peças que Mt. estava a usar e Mt. começou a afastar-se de Vt. e a tapar as peças. Eu disse a Vt. que Mt. sabia que era para arrumar e que queria arrumar sozinho. Mt. continuou a tentar terminar de fazer o puzzle. Eu sugeri a Mt. que não desmontasse o puzzle e o terminasse a seguir   sexta. Mt. não desmontou o puzzle e foi ter com o restante grupo de crianças (registo n 3, 12.11.18). A educadora comentou comigo que, dada a logística da gestão do grupo – depois do almoço as crianças vão dormir a sexta e utiliza-se a mesa onde estava o puzzle para o lanche que é colocado na altura em que as crianças se estão a começar a levantar –, ia acabar por não ser viável Mt. terminar o puzzle. Penso que, em casos mais particulares, neste caso eu estava a pensar que como Mt. tinha chegado há pouco tempo da natação estava a brincar há pouco tempo l e ia dar a oportunidade de terminar o puzzle. Porém, uma das rotinas   arrumar a sala e, nestes casos, considero que deve ser a prioridade, dada a logística, anteriormente referida, bem como “a vida em grande grupo”, um dos primeiros aspetos mencionados do início da presente reflexão.

Considero que a “presença do lúdico” nos momentos vivenciados com as crianças é fundamental, sempre que faça sentido, para se tornarem mais significativos para as mesmas. Tal como Kishimoto (2017) refere “quando se diz que a criança tem cem linguagens, o gesto, a palavra, o desenho, a pintura, as construçoes tridimensionais, a imitaao e a música, todas são linguagens que oferecem oportunidades para expressão lúdica” (p. 6), especificando que “cantar e dançar, construir estruturas tridimensionais com madeiras, caixas de papelão, colchões, blocos são formas de expressão muito apreciadas pelas crianças” (p. 6). Uma das vivências que experienciei acerca do caráter lúdico na infância, foi quando Mt., Vt. e L. estavam a manipular cartões retangulares com diferentes espessuras e a construir rampas com os mesmos (registo n 5, 13.11.18). Outra situaao ocorreu quando eu comecei por cantar a canao “vamos fazer uma roda”. Não sabia uma parte da letra e Mtd. ajudou a dizer o final da canao e perguntei   auxiliar da sala se sabia a outra parte da canao e disse que ia ver num livro (registo n 1, 16.11.18). Também, quando cantámos os bons dias, num momento prévio,

perguntei como queriam cantar depressa, devagar, alto, baixo (registo nº7, 13.11.18). Durante um momento de transição, entre o brincar e o almoço, sugeri ao grupo de crianças que se fizesse um jogo. Uma criança ia-se esconder na área dos animais e as restantes tinham que tentar descobrir quem era a criança que faltava. Num momento inicial, lembrámos que crianças faltavam. Depois expliquei às crianças que eu ia dar a mão à criança que se ia esconder, para o saber. Pedi que as crianças fechassem os olhos e, de seguida, que se virassem para uma parede. Da segunda vez que se jogou, várias crianças pediram para ser elas e eu fiz “pim pu neta” no mapa de presenças e foi outra criança. I. pediu para se jogar outra vez, mas já não dava tempo e eu disse ao grupo de crianças que quando se jogasse outra vez iriam-se esconder crianças que ainda não o tivessem feito (registo nº4, 12.11.18).

Apesar de existir uma rotina diária, esta é flexível. “Para que as crianças possam integrar a estruturação e organização da rotina diária esta tem de ser flexível no sentido de poder comportar as alterações subjacentes a interesses e desejos expostos pelas crianças diariamente” (Ostetto, 2013, citado por Morais, 2016, p. 7). Uma das situações em que experienciei essa flexibilidade foi quando, após ideia apresentada pela educadora ao grande grupo de se ir procurar materiais naturais durante um passeio e representar a família os mesmos, não se ter concretizado a mesma ao longo do passeio, tendo ficado as crianças a brincar num parque, numa altura em que se encontravam globalmente envolvidas. A exploração do exterior e o contacto com a natureza apresentam diversos benefícios para as crianças, tal como mencionado na reflexão anterior (reflexão semana 6) por Ganhão (2017). Um dos aspetos que pretendo salientar tem a ver com as oportunidades de diálogo que podem surgir relacionadas com o que nos rodeia, em passeios no exterior. É de salientar que uma das intencionalidades estipulada por mim foi “promover o diálogo com o grupo de crianças e com cada criança”, que esteve presente ao longo da semana. Diversos momentos ocorreram, nomeadamente: “No início do passeio, perguntei o que havia no outro lado, dizendo ao grupo que ainda não tinha ido com eles para esse lado. Disseram-me que havia um sítio com patos e era onde faziam a ginástica. A educadora disse que era um parque onde se ia por vezes fazer ginástica”; “Vt. deu-me a mão e disse-me que já tinha estado ali com os avós dele. Eu comentei que era muito bom; “Comentei com o grupo de crianças que estava a ver dois patos com cores diferentes. A educadora disse que era um pato e uma pata, que eram diferentes” (registo nº2, 14.11.18). Outro aspeto relaciona-se com a exploração do meio envolvente, em que “depois de se caminhar mais um pouco, se

jogou ao “lencinho vai na mão” e as crianças exploraram o espaço envolvente livremente (registo nº2, 14.11.18).

Para além dos passeios no exterior da organização socioeducativa, os momentos passados no recreio exterior da mesma são significativos para as crianças e promotores de diversas aprendizagens. Numa altura, a auxiliar da sala estava a brincar com E., indo atrás do triciclo de E., numa estrutura do triciclo e ambas estavam-se a rir, enquanto E. pedalava e a auxiliar da sala ia ajudando a empurrar o triciclo (registo nº8, 13.11.18). Noutro dia, Mt. estava a brincar com I., a correr atrás dela. Pouco tempo depois, brincou com Ma. (registo nº5, 16.11.18).

É de notar que, ao longo da semana, diversas crianças do grupo não foram à organização socioeducativa, ou por estarem de férias, ou por motivos de doença, estando presentes, maioritariamente, doze crianças. Verifiquei que este facto permitiu uma atenção mais direcionada para cada criança. Observar e escutar, atentamente, cada criança, bem como observar a interação entre pares são duas intencionalidades que pus em prática, tendo sentido que o facto de estarem menos crianças esta semana facilitou o processo dessa observação.

No que se refere a atividades planeadas, numa delas fizeram-se bolachas de manteiga com base numa receita. Foram diversas as adaptações realizadas em relação à planificação inicial, nomeadamente relacionadas com a duração da atividade e com a necessidade de dar um apoio mais direcionado às crianças, no momento de moldar a massa. Um dos aspetos a melhorar consiste em iniciar uma explicação só após as crianças terem terminado a exploração de algo. Neste caso, enquanto as crianças se encontravam a explorar a farinha, mais para o final, fui explicando a primeira parte da receita. As crianças estavam envolvidas na sua exploração só após terem terminado a mesma, foi retomada a explicação da primeira parte da receita, após feedback da educadora. Num momento inicial, de conversa de grande grupo na sala, em roda, em que, nomeadamente registei o que as crianças iam dizendo acerca de receitas, um dos feedbacks da educadora foi a necessidade de eu ser mais direta enquanto falo, não acontecendo de uma forma efetiva em diversos momentos. Uma das estratégias consiste em formular frases mais curtas, aspeto que irei ter em conta ao longo do resto da minha prática.

Noutra atividade, em que se enfeitou uma caixa para se guardar “os desejos” das famílias e das crianças acerca do que gostavam de realizar na sala em colaboração, verificou-se um envolvimento global das crianças, sendo necessária a intervenção mais

direcionada do adulto no recorte e, em pouco casos, no rasgar (papel de jornal). Depois de terem sido apresentados os cartões com os desejos escritos dos pais e das crianças para fazer em sala, foi decorada uma caixa para os guardar. Eu relembrei com as crianças que iam decorando a caixa o que tinha sido escrito nos seus cartões. Numa altura em que R. estava a tentar rasgar, não o estava a conseguir, estava a puxar. Fui dando algumas indicações e R. continuava a puxar os pedaços de papel crepe. Depois, dirigi-me para junto dele, e coloquei-me atrás dele e fiz o gesto com as minhas mãos, como se tivesse a recortar e, de seguida, R. fez um gesto parecido e recortou. Eu disse-lhe que era assim mesmo e R. continuou a recortar (registo nº2, 12.11.18). As duas atividades propostas e realizadas foram ao encontro de uma das intencionalidades definidas “promover a exploração de diferentes materiais/texturas”.

Iniciou-se o projeto e começou-se a recolher a informação sobre “o que pensamos saber sobre o arco-íris”: “fica bonito com as cores o arco-íris” (El.); “tem amarelo, verde, rosa, azul, laranja” (El.); “tem roxo e amarelo” (V.); “não tem rosa” (I.); “tem vermelho, laranja, amarelo, verde, azul, lilás” (M.); “quando está a chover e a fazer sol mistura-se essas coisas e fica o arco-íris” (M.); “tem cinzento” (R.); “tem preto” (Mg.); “não tem preto” (Mt.); “tem rosa, olha aqui nas minhas meias tem rosa” (Mm.)

REFERÊNCIAS

- Ganhão, A. R. (2017). *Brincar sem teto: A importância do espaço exterior na creche e no jardim de Infância* (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Setúbal, Setúbal). Consultada em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/18586/1/Tese-Final.pdf>
- Kishimoto, T. M. (2017). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil no Brasil. *Cadernos de Educação de Infância*, pp. 4-8.
- Morais, C. (2016). A organização do tempo em educação de infância: A adequação da rotina às necessidades e interesses das crianças (Relatório de Projeto de Investigação de Mestrado, Escola Superior de Educação, Setúbal). Consultado em https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/10997/1/Relat%C3%B3rio_CMorais_versaoFinal%20%281%29.pdf
- Portugal, G. & Laevers, F. (2018). *Avaliação em educação pré-escolar: Sistemas de acompanhamento das crianças* (2.ª ed.). Porto: Porto Editora.

- Portugal, G. (2010). Avaliação em educação pré-escolar: Sistema de acompanhamento de crianças. *Cadernos de Educação de Infância*, pp. 13-17.
- Vale, V. (2009). Do tecer ao remendar: Os fios da competência socio-emocional. *Exedra*, 1(2), 129-146.
- Vasconcelos, T. (2014). *Tecendo tempos e andamentos na educação de infância (última lição)*. Porto: Estudos e Reflexões.

VIII

REFLEXÃO SEMANA 8 (19.11.18 - 23.11.18)

Ao longo desta semana de estágio, foram diversas as vivências sobre as quais irei refletir, nomeadamente relacionadas com o início do trabalho de projeto com o grupo de crianças, com a interação e participação das famílias no jardim de infância e com a importância da adaptação das estratégias utilizadas pelo adulto em diversos contextos.

Um dos aspetos que destaco como importante para reflexão e, por sua vez, maior consciencialização, trata-se do papel do adulto em, através de uma observação e escuta atenta do grupo (uma das intencionalidades presentes ao longo do estágio), ir adaptando o seu modo de atuação com vista ao bem estar geral do grupo. A situação desencadeadora dessa reflexão segue abaixo.

Num dos momentos do projeto em que se pretendia responder à questão “o que queremos fazer”, numa fase inicial, adotei como estratégia formar uma grande roda, em pé, à volta de uma mesa com uma folha de papel de cenário onde eu ia registando o que as crianças iam dizendo acerca da questão “o que queremos fazer”. Algumas crianças começaram a empurrar-se e a dizerem-me que não tinham espaço e, após ter sugerido que tentássemos todos dar espaço a quem tivéssemos ao nosso lado, a situação manteve-se. Depois, alterei de estratégia e sugeri que as crianças se sentassem em meia lua e coloquei a mesa na vertical à frente das crianças. Apesar de ter proporcionado mais espaço, suficiente Mtd. queixou-se, sem fundamento real, de falta de espaço. Depois, fui escrevendo o que ia sendo dito pelas crianças, sendo que pedia que a criança que estivesse a falar escolhesse uma cor para eu escrever com a mesma o que ia dizendo.

Nalgumas alturas, fui dizendo às crianças que éramos detetives e que estávamos a construir o nosso projeto. Após algumas crianças terem dito o que gostariam de fazer, várias demonstraram não estar envolvidas na atividade. Passado pouco tempo, após feedback da educadora, decidi colocar música na rádio, com o intuito de sugerir que as crianças escutassem a canção e dançassem ao som da mesma. No momento em que me encontrava a selecionar a música na rádio, uma das crianças (Vt.) mordeu M. (registo nº3, 21.12.18). É de referir que Vt. já tem manifestado mais comportamentos deste tipo.

Após ter falado com a educadora, ao refletir sobre o meu modo de atuar nessa situação, considero que um dos aspetos abordados teve a ver com o conceito de implicação, cujo nível “representa, essencialmente, um sinal para o educador, dando indicações sobre o que é que as ofertas educativas ou condições ambientais provocam nas crianças, sendo por isso um indicador de qualidade do contexto educativo (não da criança!)” (Portugal & Laevers, 2018,p. 25).

Perante níveis baixos de implicação, a questão que se coloca para o educador é: porque é que a implicação será baixa? O que poderá estar a prejudicar o bom desenvolvimento da atividade? O que é que eu poderei fazer para mudar a situação? O que poderei fazer para aumentar os níveis de implicação, isto é, ter crianças a agir com empenho e alegria? (Portugal & Laevers, 2018,p. 25)

Nesse sentido, ao analisar-se os níveis de implicação está-se, igualmente, a analisar a qualidade dos contextos educativos proporcionados às crianças, com vista a uma melhoria da prática educativa, “em prol de bem-estar, aprendizagens e desenvolvimento das crianças” (Portugal & Laevers, p. 25, 2018).

No mesmo sentido, Carvalho e Portugal (2016) referem que existe uma estreita ligação entre qualidade e avaliação: “a relação entre avaliação e qualidade é complexa, mas, simultaneamente, intuitiva – se a qualidade remete para algo ideal, que pretendemos atingir, podemos encarar a avaliação como o processo de controlo e monitorização que nos acompanha ao longo do percurso até esse ideal (ou resultado)” (p. 87). No que respeita à qualidade, estas autoras referem as duas vertentes da qualidade que são mais usualmente referidas e que estão interrelacionadas:

a qualidade estrutural (incluindo variáveis passíveis de regulamentação como o rácio adulto-criança, o tamanho do grupo e as características do educador em termos de formação, experiência e estabilidade no grupo) e a qualidade processual (incluindo a existência de atividades adequadas ao desenvolvimento, o carinho, riqueza e

sensibilidade dos cuidados prestados, etc.). (Barros, 2007; Cryer, 1999; Vandell & Wolfe, 2000, citados por Carvalho & Portugal, 2016, p. 87)

Uma terceira vertente referida trata-se da qualidade dos resultados, em que se incluem os aspetos relativos às aprendizagens e ao desenvolvimento (Carvalho & Portugal, 2016)

Considero que os principais fatores críticos potenciadores de qualidade no modo de atuação do/a educador/a de infância incluem: (i) a perspetiva de que planear não é prever algo que tenha que ser cumprido mas sim algo que deve integrar as situações que forem surgindo com vista a uma aprendizagem cada vez melhor, (ii) a capacidade de observar, de organizar a informação recolhida e de efetuar uma análise crítica do que foi observado, (iii) o processo de tomada de decisão (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Ao refletir sobre a situação mencionada, considero que foi uma tomada de consciência para a necessidade de “estar alerta” para as necessidades do grande grupo, a cada momento, com destaque para os momentos de grande grupo, no sentido de contribuir para a promoção do autocontrolo de cada criança, em momentos em que seja necessário. Considero que, tal como referi acima, é crucial pensar em modos de atuação que pudessem ter maximizado o bem estar das crianças na situação descrita. Alguns aspetos que considero pertinente alterar, em momentos futuros são: (i) apresentar uma postura mais dinâmica e de entusiasmo aquando da partilha de ideias; (ii) ao sinal de um nível de implicação baixo, terminar o que estava a ser realizado e promover um momento que contribua para um envolvimento maior das crianças, podendo ser de expansão ou de “retorno à calma”, consoante as necessidades do grupo. É de notar que foi fundamental o feedback da educadora e a posterior partilha de ideias com a mesma para refletir sobre a minha prática, no sentido de atuar de um modo mais consciente e flexível em futuros momentos de grande grupo. É de referir, igualmente, que, num momento posterior, nesta semana, em que se retomou a mesma questão “o que e como fazer”, tive a oportunidade de pôr em prática diferentes estratégias, nomeadamente maior dinamismo, aquando da partilha de ideias e ir dando feedbacks positivos nalguns momentos. De um modo global, houve um envolvimento das crianças.

Ao ter iniciado o projeto refleti sobre algumas características inerentes à metodologia do trabalho de projeto. De acordo com Rangel e Gonçalves (2010), ao se ter como ponto de partida questões e/ou problemas reais, associados a situações “para

as quais não há, à partida, uma resposta, total e única, para a sua resolução e/ou esclarecimento” (p. 23). Para além disso, os mesmos autores referem que esses problemas e/ou questões têm que ser significativos para quem vai participar no trabalho de projeto. Assim, está-se a promover nas crianças “o hábito de questionamento sobre aquilo que as rodeia”, bem como “uma maior motivação” (Rangel & Gonçalves, 2010, p. 23).

Nesta semana, fase em que já tinha sido definida, anteriormente, a questão de partida acerca do arco-íris (quais as cores do arco-íris?) – definição do problema-, após ter surgido um momento de discussão com a educadora sobre que cores tinha o arco-íris, em que, nomeadamente, algumas crianças achavam que tinha castanho e outras não. No dia seguinte, El. comentou comigo que tinha visto que o arco-íris não tinha a cor castanha.

Após a definição do problema, segundo Rangel e Gonçalves (2010), seguem-se as seguintes etapas: (i) “formulação de sub-problemas: o que já sabemos?; o que queremos saber?”; (ii) “planificação do trabalho: como, quem, quando, onde procurar informação; o que e como vamos fazer”; (iii) “pesquisa-produção (trabalho de campo e de sala)”, em que, nomeadamente se recolhe informação, procede à pesquisa e ocorrem visitas; (iv) “avaliação formativa”, realizando-se “avaliações intermédias e revisões da planificação”; (v) “apresentação dos resultados”, através de “experiências/vivências, registos e produções”; (vi) “crítica / globalização”, através de uma “apresentação/atividade final”; (vii) “avaliação final”; (viii) “síntese”; (iv) “novos problemas / projetos, através da avaliação do processo” (p. 25).

Nesta semana, retomou-se a etapa “formulação de sub-problemas: o que já sabemos?; o que queremos saber?”. Cada criança foi questionada acerca de quantas cores acha que o arco-íris tem, bem como quais as cores do mesmo e se gostaria de saber mais algum aspeto acerca do arco-íris (questão não prevista na planificação), para além do número de cores e de quais as cores. De seguida, cada criança recortou papéis coloridos em tiras, com as cores que mencionou e colocou-as na ordem que achava que as cores se encontravam em papel autocolante, tal como planeado.

Deu-se, igualmente, continuação à etapa da “planificação do trabalho” e iniciou-se a etapa da “pesquisa-produção”, através da ida a duas salas e pesquisa no computador (diferentes grupos) e posterior partilha de vivências. D. e Vt. sugeriram, em grande grupo, que se perguntasse ao seu irmão e à sua irmã, respetivamente, informação sobre o arco-íris. Acompanhei Vt., D. e Mtd. na ida à sala da irmã de Vt. e irmão de D., mais

velhos, da mesma sala e perguntou-se se teriam disponibilidade e vontade de ir apresentar a informação que tinham acerca do arco-íris e disseram-nos que poderiam ir, mas que primeiro queriam rever os conhecimentos que tinham acerca do arco-íris. El. sugeriu, em grande grupo, que se fosse à sala de uma das educadoras, com quem já tinha estado noutra ano, perguntar o que sabia acerca do arco-íris. El. e outras crianças foram acompanhados pela auxiliar à sala de um grupo de crianças mais novas e a equipa educativa da sala disse que tinham estado a aprender uma canção sobre o arco-íris e que podiam partilhar a mesma connosco. Vinda de crianças de outra sala, acompanhadas pela equipa educativa, cantar a canção do arco-íris, em que cantaram connosco a canção dos bons dias e, de seguida, apresentaram-nos a canção que tinham aprendido e, de seguida, cantámos juntos a mesma, acompanhada por gestos simples (registo nº3, 23.11.18). Considero que se tratou de um momento de partilha tranquilo e em que as crianças, globalmente, se encontravam envolvidas. O restante grupo de crianças fez pesquisas no computador, acompanhado pela educadora, sendo algumas ideias que partilharam, posteriormente, em grande grupo, foi uma experiência com uma rosa e com corantes com as cores do arco-íris, imagens do arco-íris e uma canção que tinham encontrado, que se veio a perceber que era a mesma que ia ser apresentada pelas crianças e equipa educativa de uma das salas, já referida. Após esses momentos, eu e a equipa educativa pensámos que seria uma ideia interessante ir com as crianças à rua averiguar se se via o arco-íris, por estar o céu bastante nublado e algum sol “à vista”. Perguntámos às crianças e elas acharam boa ideia e assim o fizemos. Constatou-se que não se via o arco-íris, lembrando-se que era necessário ver-se o sol e estarem gotas de água no ar. Numa altura em que aponte para o sol, que estava parte coberto por nuvens e comentei que se via alguma luz e que transmitia calor, comecei a cantar parte de uma canção que as crianças conheciam “olha o sol, onde está, escondidinho ali atrás..” e algumas crianças observaram o sol e acompanharam-me na canção. Outro momento surgiu na vinda de uma criança de outra sala à sala do grupo de crianças para trazer o saco com as cores às tiras do arco-íris: a educadora tinha-a visto com o saco à entrada e pediu-lhe se nos podia emprestar porque estávamos a fazer um projeto sobre o arco-íris e ela veio-nos entregar o saco (registo nº3, 23.11.18).

Para se responder à questão “o que vamos fazer”, inserida na etapa do projeto “planificação do trabalho”, ocorreu a situação descrita no início da reflexão. Para além disso, surgiu um momento posterior, no dia seguinte, antes da visualização de um

pequeno vídeo enviado pela mãe de R, enquanto a educadora e a auxiliar montavam o projetor na sala para a sua visualização (registro nº1, 22.11.18), mencionado acima.

Na etapa de “pesquisa-produção”, contei a história “Pipo e o arco-íris”, tal como planejado, recorrendo a estratégias de apresentação mais dinâmicas, nomeadamente, levantando-me e caminhando por entre as crianças, fazer gestos de vez em quando a acompanhar a história e reproduzir “sons do vento”, apelando à participação das crianças nessa reprodução e no acompanhamento, pontual, da história com gestos. Considero que, em geral, houve um envolvimento por parte das crianças nesse momento. Após sugestão da educadora, logo após ter sido contada a história, apresentei e foram identificadas a lanterna e o cd, com a sala com pouca luz, conforme planejado e fiz a experiência. Posteriormente, não estando previsto na planificação, considerou-se pertinente disponibilizar a lanterna e o cd na “saquinha” das surpresas pendurada na porta da casa de banho para as crianças que quisessem realizar a experiência assim o fizessem, devendo apagar a luz da casa de banho nesse momento. Várias crianças o fizeram, nomeadamente Mg. e Vt. (ao mesmo tempo e disseram que conseguiram ver, enquanto apontavam para o lavatório), sendo que, posteriormente, Mg. me perguntou se a luz era branca ou roxa e eu perguntei-lhe o que ele achava e disse-me que achava que era branca (registro nº1, 21.11.18).

A interação com os pais e a participação dos mesmos em momentos propostos pela equipa educativa e pelas crianças tratam-se de dois aspetos presentes ao longo desta semana. A importância desses momentos já foi refletida em anteriores reflexões (cf. reflexões 4 e 5), seguindo abaixo a descrição de alguns dos mesmos.

Os pais de El. trouxeram a gata “Mimi” que vive com eles. Conversa com os pais (quantos anos tem a gata?; dizer que uma ideia é quando a gata se aproxima ou nos aproximamos dela ela gosta de cheirar as nossas mãos, colocar-se a mão perto do seu nariz para a irmos conhecendo, comentar que os gatos e cães em geral são muito protetores com as crianças e a mãe de El. disse que também o achava, que tinha tido essa experiência com a “mimi” e com a El. (registro nº3, 26.11.18).

Foi realizada uma “festa pijama”, com a participação dos pais, após ter sido discutido com o grupo de crianças se queriam convidar os pais e a maioria assim o desejou, em que ajudei a educadora a preparar uma “festa pijama” que se realizou na sala polivalente, com a participação de alguns pais das crianças. Foram usados balões, almofadas, mantas, fitas coloridas, uma base com tapetes de ioga, luzes de natal, livros e canções. Antes de irmos para a sala polivalente, enquanto alguns pais iam chegando,

comentei com Mtd. que tinha trazido um pijama da patrulha pata, tal como D., Mg. e Vt.. Ainda na sala, cumprimentei os pais que iam chegando e, surgiram, pontualmente, outros momentos de diálogo com os mesmos. Já na sala polivalente, numa altura em que Vt. e, mais tarde, I. estavam a dançar, vieram ter comigo e comecei a dançar com eles, explorando o espaço com diversos movimentos (registo nº1, 20.11.18).

El. disse que o pai lhe tinha dito que as cores do arco-íris eram: vermelho, amarelo, azul, laranja e violeta (registo nº1, 23.11.18).

A mãe de L. falou comigo a perguntar se podia trazer uma outra garrafa para a água porque preferia para L. abrir e pelo tipo de plástico que tinha, considerava que esse plástico era pior para a saúde para reutilizar. Eu disse-lhe que não havia problema, que depois era só colocar-se uma foto e disse que havia outras garrafas diferentes mostrando-lhe a mesmas (registo nº5, 21.11.18).

A mãe de D. falou comigo a informar que D. vinha mais tarde pelas 11h00 (registo nº6, 21.11.18).

Relativamente a momentos de brincadeira, destaco duas situações. A primeira tem a ver com a interação do adulto com a criança durante os mesmos, em que, após ter perguntado a Mtd. o que ia fazer e ela me ter dito que ia brincar com um jogo, disse-lhe que também gostava de jogar com ela e perguntei-lhe se achava que era boa ideia e Mtd. disse-me que sim. Mtd. começou por explorar os “pauzinhos” (o jogo tinha pauzinhos de várias cores). Enquanto isso, eu fui construindo com os pauzinhos imagens. Numa das alturas, comentei que estava a fazer um “robot” e falei “à robot”, sorrindo e Mtd. sorriu e respondeu-me com voz “à robot”. Passado pouco tempo, Mtd. reproduziu o que eu estava a fazer com os pauzinhos e falámos as duas “à robot”, como se fossemos duas personagens, manuseando os pauzinhos (registo nº4, 22.11.18). A segunda situação tem a ver com o envolvimento com a música (cf. reflexão 4), em que Ma. estava a cantarolar a melodia de uma canção que, por vezes, cantam “a senhora aranha”, enquanto fazia um puzzle (registo nº5, 23.11.18).

Com o intuito de promover o diálogo, a imaginação e a curiosidade, introduzi na sala um objeto, pendurando-o ao teto, sem as crianças saberem. Mtd. comentou, em grande grupo, “acho que é uma gaiola” (registo nº2, 20.11.18). No dia seguinte, enquanto comiam o reforço da manhã, algumas crianças falaram comigo sobre o objeto pendurado: “acho que foi uma girafa porque tem o pescoço grande” (Mt.); “acho que foi um dinossauro” (Mg.); “se calhar foi uma senhora que limpa o chão da nossa sala” (El.); “acho que foi o lobo mau” (L.) (registo nº1, 21.11.18).

Acerca da promoção de “escutar o outro”, surgiu uma situação em que intervi, no sentido dessa promoção: eu estava a contar uma história ao grupo de crianças antes da sesta. Mt. teve a iniciativa de começar a falar com Vt. e perguntei-lhe se queria ouvir a história e disse-lhe que caso não quisesse podia ir andando para a cama, que era a escolha dele. Mt. não me respondeu. Passado pouco tempo, começou, novamente a falar com Vt. e eu pedi-lhe que fosse para a outra sala, para se ir preparando para ir para a cama e Mt. foi para a outra sala (registo nº2, 22.11.18).

Durante esta semana, ocorreu uma situação em que “uma criança tropeçou e bateu com o lábio na mesa, peguei-lhe ao colo e pedi-lhe para me mostrar o lábio, disse-lhe que acontecia, por vezes, tropeçarmos e sugeri-lhe que se colocasse um pouco de gelo. Mg. disse que não queria e, depois de se observar que não era necessário colocar-se gelo, eu disse-lhe que o iogurte estava frio e que ajudava. De seguida, perguntei a Mg. onde se queria sentar e Mg. sentou-se ao pé de D. e começou a comer o pão (registo nº2, 22.11.18).

REFERÊNCIAS

- Carvalho, C. M. & Portugal, G. (2016). *Avaliação autêntica em creche: Resultados preliminares do processo de construção da ferramenta “CRECHendo”*. Coimbra: Revista portuguesa de pedagogia.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2018). *Avaliação em educação pré-escolar: Sistemas de acompanhamento das crianças* (2.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Rangel, M. & Gonçalves, C. (2010). A metodologia de trabalho de projeto na nossa prática pedagógica. *Da Investigação às Práticas*, 1(3), 21-43.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

IX

REFLEXÃO SEMANA 9 (26.11.18 - 30.11.18)

Ao longo desta semana de estágio, surgiram diversas situações que me despertaram a atenção e sobre as quais refleti, nomeadamente questões relacionadas com a interação entre pares – resolução de conflitos, identidade de género, relações de

amizade –, com a importância do modo como o adulto comunica com as crianças, bem como as potencialidades dos livros para o desenvolvimento e para a aprendizagem das crianças.

Um aspeto que considero relevante mencionar, que já foi sendo referido ao longo das reflexões que realizei, por ser valorizado pela equipa educativa, bem como pela própria organização socioeducativa, é acerca de potencialidades de desenvolvimento e aprendizagem que a exploração do espaço exterior representa para as crianças. Numa situação observada, I., enquanto estava a andar de baloiço, comentou comigo que não tinha visto o arco-íris porque estava muito sol e não estava a chover (registo nº1, 26.11.18). Outra situação ocorreu num momento organizado pela organização socioeducativa., em que as crianças de diversas salas poderiam trazer galochas e uma muda de roupa para uma ida ao exterior. As crianças exploraram o meio envolvente, incluindo “chaphinhar nas poças”. No espaço exterior, as crianças “podem observar e experimentar no seu próprio corpo as mudanças de temperatura, os fenómenos atmosféricos, as mudanças da natureza” (Borràs, 2002, p. 177, citado por Ganhão, 2017).

De seguida, irei apresentar três situações que ocorreram acerca da interação entre pares, incluindo questões relacionadas com relações de amizade e estereótipos de género, podendo ser definidos como os que “têm a ver com as crenças amplamente partilhadas pela sociedade sobre o que significa ser homem ou ser mulher” (Cardona, Vieira & Tavares, 2015, p. 26).

A primeira situação tem a ver com questões relacionadas com estereótipos de género, em que Mt. estava a brincar ao homem aranha com Vt. e Mg.. I. disse-me que também queria brincar ao homem aranha com os outros meninos, mas que eles não a deixavam. Eu sugeri-lhe que fossemos falar com eles a explicar-lhes. Fui com I. e Mt. disse que era para meninos. Eu disse-lhe que as meninas também podiam brincar, eram a “mulheres aranhas” e “muito fortes”. Eu disse-lhes que também queria brincar e que eu (como sendo do sexo feminino) também gostava de brincar. Comecei a movimentar-me pelo espaço a fazer gestos com as mãos, os braços e as pernas. Mt. disse-me que “não era assim”, que “era com as mãos, as duas mãos” e exemplificou. Eu fiz o gesto que Mt. me disse e Mt., Vt. e Mg. começaram a fazer o mesmo gesto, interagindo comigo. Enquanto isso, I. estava a observar. Fui ter com ela e I. disse-me que estava com ranho e foi buscar um lenço de papel para se assoar. Depois, foi andar de baloiço (registo nº3, 26.11.18). Entre aproximadamente os 2 e os 7 anos, as crianças

sentem-se motivadas a procurar informação sobre os comportamentos considerados adequados ao seu sexo, pela observação dos outros na família, na escola, na comunicação social, que funcionam como modelos. Nesta sequência, a criança imita os modelos do mesmo sexo que o seu e exibe, preferencialmente, comportamentos típicos de género, já que esses mesmos desempenhos são considerados os mais adequados (e os mais aprovados pelas outras pessoas) e estão em consonância com o seu autoconceito, enquanto rapaz ou rapariga, e com a sua identidade de género em formação. (Cardona et al., 2015, p. 25)

Os mesmos autores referem, igualmente, que, aquando do desenvolvimento da identidade de género na infância, se pode verificar a “apropriação de normas comportamentais rígidas, ou de estereótipias, as quais poderão ter uma influência perversa na autenticidade da trajetória de desenvolvimento individual, subsequente, dos rapazes e das raparigas” (p. 25). Assim, é crucial, na sua prática educativa, o/a educador/a atuar de modo a “corrigir as mensagens estereotipadas sobre o género que a criança vai aprendendo e solidificando nas suas redes cognitivas de informação (p. 25).

As outras duas situações relacionam-se com a preferência entre pares. L. pediu para se sentar ao pé de Mt. durante o almoço (registo nº4, 29.11.18). Num outro momento, Mt., quando chegou ao recreio para ir ter com as restantes crianças, perguntou-me onde estava R. e Ma. (registo nº2, 26.11.18). Durante os primeiros anos, “as crianças assumem um papel marcadamente mais activo na selecção dos seus pares nas interacções, expressando preferência por determinados pares relativamente a outros (Rubin et al., 2006; Coplan e Arbeau, 2009, citados por Monteiro, 2012). Vaughn et al (2001), citados por Monteiro (2012), verificaram que as crianças que tinham estabelecido relações de “amizades recíprocas” têm momentos de interação entre elas mais frequentes, bem como esse tipo de interação ocorre mais vezes entre pares do mesmo género (p. 30).

A utilização da linguagem usada pelo adulto na comunicação com as crianças foi outro aspeto acerca do qual refleti esta semana, após a situação que se segue. Eu estava a ir com R., com a educadora e com mais algumas crianças que tinham terminado o almoço para a casa de banho. R. começou a correr no corredor e eu comecei por lhe dizer que era para andar no corredor, seguido de que não era para correr. A educadora comentou comigo que era importante ter dado a indicação a R. sobre o comportamento

que é mais adequado ao contexto em vez de mencionar o que não é adequado, pelo facto de haver uma tendência para as crianças interiorizarem apenas o que é dito depois do “não”, agindo em conformidade com o que se segue ao “não” (registo nº2, 27.11.18). Considero, pois, que é importante o/a educador/a usar uma linguagem que permita uma comunicação eficaz, sendo o recurso a uma linguagem com o recurso ao “não” seguido de um comportamento que não se pretende promover na criança uma estratégia menos eficaz, à partida, do que se mencionar uma frase afirmativa, em que está presente o comportamento mais adequado que se pretenda promover.

A importância da leitura de histórias para crianças nos primeiros anos de vida é importante para a promoção do seu desenvolvimento e de aprendizagens a diversos níveis. Mata (2008) afirma que “o envolvimento com a leitura e a escrita pode ser muito diferenciado de criança para criança” (p. 70). A mesma autora refere que o mesmo pode ser influenciado por diversos aspetos, nomeadamente pelas oportunidades oferecidas num dado contexto, bem como pelas “atitudes, mais ou menos positivas que foram desenvolvendo, a partir dessas situações vividas (p. 70). Entre os fatores que podem contribuir para o valor que cada criança atribui à leitura encontra-se o facto de “permitir dar resposta à curiosidade sobre determinados assuntos” (Mata, 2008, p. 77). A mesma autora refere que esse valor dado à leitura deriva, sobretudo, da “percepção de funcionalidade desta e, conseqüentemente, à compreensão da sua utilidade. Deste modo, a integração da leitura no dia-a-dia das crianças (observando, explorando, testando diferentes formas e estratégias) é essencial para o desenvolvimento desta vertente motivacional” (Mata, 2008, p. 77). Ao longo da minha atuação no estágio, bem como da equipa educativa, “espaço” para a leitura de histórias é privilegiado. Durante esta semana, antes do almoço, contei a história “Os opostos” ao grupo de crianças e recorri a algumas estratégias enquanto o ia fazendo, nomeadamente falar mais pausadamente, numa altura em que estava a referir que a tartaruga estava a andar lentamente, fui colocando algumas questões, como irem completando alto e ... (baixo), está “escuro” (I.) (registo nº6, 29.11.18). Noutro dia, de manhã, tal como planeado, li a história “a fada das cores”. Houve um momento posterior à história, em que introduzi 7 fitas de papel crepe com as cores correspondentes ao arco-íris, consoante iam surgindo na canção sobre o arco-íris, que cantei, aprendida anteriormente, e uma posterior articulação com uma atividade posterior (dança com as fitas). Outra situação ocorreu noutro dia: a educadora, depois de ter contado a história que El. trouxe sugeriu

que se contassem as cores que estavam no arco-íris. Após se contarem verificou-se que só estavam 6 e descobriu-se que faltava o anil (registo nº2, 28.11.18).

Outros momentos, para além da leitura por parte do adulto de histórias às crianças, relacionados com histórias, são aqueles em que são as crianças a narrar as mesmas. Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) referem que, no sentido de se promover o desenvolvimento da expressão oral nas crianças no jardim de infância, se devem “criar momentos para que as crianças narrem histórias, recorrendo a diversos materiais e estratégias, por exemplo: livros com imagens, fantoches, fotografias, objectos reais” (p. 41). Num momento posterior a ter sido mostrado um livro de capa grande pela educadora ao grupo de crianças “The rainbow book”, após uma criança ter trazido de casa e mostrado às restantes crianças um peluche “peixe arco-íris” que é a personagem principal dessa história, as crianças narraram a história, tendo por base as imagens desse livro e eu ia registando o que as mesmas iam dizendo.

Outra situação que ocorreu esta semana e que pretendo referir, tendo em conta que, como já referido, “o envolvimento com . . . a escrita pode ser muito diferenciado de criança para criança” (Mata. 2008, p. 70), foi a seguinte: C. disse que queria colocar o seu nome na parte de trás da folha, depois de eu ter escrito o seu nome atrás da folha e de a ter avisado que o ia fazer. C. ficou a fazer, com um lápis de grafite que eu tinha usado para escrever o seu nome, “rabiscos”, da esquerda para a direita (formato oval) e depois desenhou (registo nº2, 29.11.18). Posteriormente, tive uma conversa informal com a educadora em que lhe relatei o que tinha sucedido e comentámos que o interesse em “começar a escrever”, nomeadamente o próprio nome, pode surgir em idades precoces, consoante o interesse que as crianças demonstrem, influenciado pelos contextos em que se inserem.

Relativamente ao papel do adulto enquanto mediador na resolução de conflitos relacionados com a partilha de objetos (2 primeiras situações) e de espaço (última situação), surgiram três momentos em que foi necessária a intervenção do adulto. I. e Ma. estavam a andar de baloiço e G. quis andar de baloiço. Passado pouco tempo, Mtd. disse que também queria andar de baloiço. I. e Ma. continuaram a andar de baloiço e não deram feedback a G., quando a mesma disse que também queria andar. Eu comentei que I. e Ma. já estavam há algum tempo a andar de baloiço e que deveriam trocar com G. e Mtd., para as mesmas também terem a oportunidade de andar de baloiço antes de irmos almoçar (registo nº7, 26.11.12). Uma outra situação ocorreu após M. me ter dito que queria brincar com o brinquedo de Mtd. e eu lhe ter sugerido que fosse

pedir a Mtd.. Mtd. disse que não o emprestava e M. começou a choramingar. Nesse momento, eu comentei com Mtd. e com M. que Mtd. já tinha partilhado o seu brinquedo com C. e com Mm. e que, por isso, ainda não tinha brincado com o mesmo e como o queria fazer agora era a sua vez. M. foi brincar com uns paus que tinha apanhado (registo nº8, 26.11.12). Outro momento foi relacionado com o autocontrolo, em que foi necessária a intervenção do adulto, em que R. arranhou Ma. no pescoço, enquanto os dois se encontravam a brincar na área dos blocos e Ma. se aproximou de R. e se sentou próximo do mesmo a brincar com um objeto. Ma. disse a choramingar à educadora que R. o tinha arranhado. A educadora pediu a ambos que se sentassem em duas cadeiras da sala e comentou com R. que o que tinha feito não era correto. De seguida, a educadora desinfetou o arranhão de Ma. e fez-lhe uma festinha na cabeça (registo nº4, 30.11.18). Portugal e Laevers. (2018) referem que “o controlo é algo que as crianças aprendem gradualmente, sendo trabalhado ao longo de toda a infância. . . . Precisam de aprender autocontrolo e formas alternativas de expressar os seus sentimentos e pensamentos (p. 139). Os mesmos autores acrescentam que o desenvolvimento do autocontrolo é promovido através de prática e exercício e que o mesmo pode ser influenciado pela ocorrência de “circunstâncias stressantes na vida da criança que a fazem regredir ou estagnar” (p. 139). Por fim, os mesmos autores alertam para a necessidade de os adultos intervirem “de acordo com as características das crianças, podendo oferecer actividades apropriadas para o fortalecimento da sua capacidade de controlar impulsos” (p. 139).

Ao longo da semana, deu-se continuidade ao projeto acerca do arco-íris, tendo sido realizadas atividades, umas planeadas e adaptadas e uma que surgiu no momento. A que surgiu na altura derivou da seguinte situação: A educadora, depois de ter contado a história que El. trouxe de casa que tinha o arco-íris, sugeriu que se contassem as cores que estavam no arco-íris numa das imagens do livro de El.. Após se contarem, verificou-se que só estavam 6 e descobriu-se que faltava o anil. De seguida, a educadora foi buscar canetas de feltro grossas. M. sugeriu que se experimentasse pintar com todas as cores do arco-íris ao mesmo tempo, depois de a educadora ter desenhado um arco-íris com canetas de feltro com as cores do arco-íris, uma a uma (registo nº2, 28.11.18). A sugestão de M. contribuiu para a pintura das folhas para o livro do projeto. Cada criança, após ter selecionado as cores correspondentes ao arco-íris, raras vezes com o apoio do adulto, com recurso à canção do arco-íris ou à imagem trazida pela mãe de R., pendurada numa das paredes da sala, pintou uma folha A3 com as 7 canetas em

simultâneo. É de notar que a maioria das crianças identificou as cores das canetas com as cores do arco-íris, sendo que algumas crianças, nomeadamente Mtd. colocaram as cores pela ordem em que aparecem no arco-íris. Quando perguntei a Mtd. se uma das cores do arco-íris era azul escuro, Mtd. disse-me que não, que tinha razão, que era parecido com “roxo” e azul escuro e Mtd. disse que era anil (registo nº6, 26.11.18). L. fez um comentário relativamente à sua pintura, dizendo que parecia um túnel (registo nº3, 28.11.18). C., tal como já mencionado, “escreveu” o seu nome na parte de trás da folha que pintou.

Outro momento que foi dinamizado relacionado com o projeto foi “dançar com as fitas ao som de música”, em que, numa fase inicial, cada criança tirou uma fita da saquinha das surpresas, tal como planeado. Antes de ter sido colocada a música gravada, dei exemplos de vários movimentos, através da exploração de vários níveis espaciais, dando, pontualmente, indicações, no sentido de as crianças imaginarem que estavam a pintar o teto com a sua fita, tal como “a fada das cores” e cantando a canção do arco-íris. Num momento posterior, colocou-se a música gravada “as quatro estações” e, num momento inicial, a maioria das crianças encontrava-se envolvida. Porém, passado pouco tempo, esse envolvimento diminuiu e a educadora lembrou-se de colocar uma música gravada sobre o outono, com a qual as crianças estavam familiarizadas e com a qual se envolviam de um modo global e o nível de envolvimento aumentou.

A atividade planeada da “rosa arco-íris” sofreu algumas adaptações, por haver pouco corante alimentar disponível para a experiência. Inicialmente, entreguei as duas rosas a duas crianças diferentes, avisando-as, primeiro, que era importante terem atenção ao modo como pegavam nas mesmas e foram passando à criança que se encontrava ao seu lado. Quando perguntei às crianças se sabiam como é que as rosas “bebiam água”, a educadora comentou que havia um livro na sala que explicava esse processo e foi buscá-lo e teve-se a ver com o grupo de crianças esse processo, dizendo Mtd. que achava que era preciso estarem da terra e a educadora deu continuidade a essa ideia com recurso ao livro (registo nº1, 29.11.18). Posteriormente, a educadora mostrou às crianças como se fazia anilina com a carga de duas canetas de feltro e com água dentro de um copo de plástico, misturando a carga com a água. V. sugeriu que se misturassem as duas anilinas e as crianças observaram que se formou uma nova cor. Num momento posterior, as crianças, em pequenos grupos, prepararam duas anilinas, escolhendo as cores das mesmas e, no final, misturaram essas duas cores. Durante esse processo, eu encontrava-me a apoiar as crianças. Considero que, numa fase inicial, a

gestão do grupo, em termos de tempo, não foi a mais eficaz, sendo que, posteriormente, fui organizando os materiais e disponibilizando os mesmos e colocando questões e dando indicações ao pequeno grupo, de um modo mais eficaz para a gestão do grupo. É de notar que a experiência da rosa arco-íris ficou adiada, por serem necessários corantes alimentares para a mistura, não sendo possível usar as cargas de canetas de feltro para a mesma, ficando as duas rosas colocadas dentro de uma garrafa com água. Noutro dia, G. perguntou quando é que íamos fazer a experiência da “rosa arco-íris” (registo nº2, 30.11.18). Outro momento que ocorreu relacionado com uma experiência que tinha sido feita na semana anterior (com cd e lanterna), nomeadamente por Vt., foi o seguinte: Vt. disse-me que parecia o arco-íris, apontando para a luz que a lanterna estava a fazer na casa de banho, ao acordar da sesta (registo nº6, 30.11.18).

Nesta semana, durante o almoço, D. e Mg. estavam a brincar um com o outro à mesa e eu fui ter com eles e disse-lhes que não estavam no recreio, que já tinham acabado de brincar no recreio. Pouco tempo depois, Mg. parou de brincar com D. e começou a comer a sopa (registo nº5, 30.11.18).

Relativamente ao objeto que tinha sido pendurado, na semana anterior, na sala, V. e S., que tinham estado doentes em casa na semana anterior, perguntaram o que era. Mais tarde, Mg. estava a dizer a D., enquanto lanchavam, que devia ser para os dinossauros (registo nº5, 26.11.18).

Ao longo da semana, foram diversos os momentos de grupo que dinamizei, tanto de grande como de pequeno grupo. Considero que o meu foco está mais direcionado para o grupo como um todo e que, de um modo global, as crianças se encontravam envolvidas ao longo dos mesmos. Uma das ideias que a educadora partilhou comigo foi acerca da importância de o adulto transmitir tranquilidade ao grupo, nomeadamente em momentos de transição. Considero, igualmente, que esse aspeto é crucial na gestão do grupo.

REFERÊNCIAS

Cardona, M. J. (Coord.), Vieira, C. N., Uva, M. & Tavares, T. C. (2015). *Guião de educação: Género e cidadania pré-escolar*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.

Ganhão, A. R. (2017). *Brincar sem teto: A importância do espaço exterior na creche e no jardim de Infância* (Dissertação de mestrado, Escola Superior de

Educação de Setúbal, Setúbal).Consultada em
<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/18586/1/Tese-Final.pdf>

Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Monteiro, E. C. (2012). *Interação lúdica com os pares, aceitação social e amizades recíprocas em contexto pré-escolar* (Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa). Consultada em <http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/2303/1/15191.pdf>

Portugal, G. & Laevers, F. (2018). *Avaliação em educação pré-escolar: Sistemas de acompanhamento das crianças* (2.ª ed.). Porto: Porto Editora.

Sim-Sim, I., Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância: Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

X

REFLEXÃO SEMANA 10 (3.12.18-7.12.18)

No decorrer desta semana, refleti sobre diversos aspetos, nomeadamente relacionados com a “singularidade do educador de infância” (Formosinho, 1998, citado por Correia 2007, p.11), com diversos momentos do dia em que o diálogo pode ser promovido com as crianças, bem como com a importância da promoção de comportamentos de entreajuda, quer através do adulto como modelo, quer através da valorização de comportamentos das crianças nesse sentido.

Acerca do primeiro aspeto mencionado, Formosinho (1998), citado por Correia (2007), distingue cinco dimensões que contribuem para a “singularidade do educador de infância”, influenciando o mesmo, sendo elas características relacionadas com: (i) características da criança em idades precoces; (ii) a educação pré-escolar; (iii) os contextos de trabalho e a condição docente; (iv) as tarefas que desempenha e os processos; (v) as características do/a próprio/a educador/a de infância. Pretendo destacar algumas ideias desenvolvidas nessas dimensões.

A primeira tem a ver com o facto de se considerar a aprendizagem e o desenvolvimento da criança como processos que se realizam de “forma holística”, em que existe uma forte dinâmica entre os seus desenvolvimentos social, cognitivo e afetivo. Outra ideia tem a ver com a vulnerabilidade associada às crianças pequenas, que vai contribuir para que o papel do/a educador/a seja mais amplo.

Na segunda dimensão, uma das ideias é a de que cabe ao educador “contribuir para reforçar o que a criança tem de único, em detrimento de assumir um papel “preparatório das aprendizagens da escolaridade básica” (Simões, 1995, citado por Formosinho, citado por Correia, 2007, p. 1).

Na quarta dimensão destaco a relevância que têm as relações e as interações com os diversos intervenientes no processo educativo.

No que se refere à quinta dimensão, uma aspeto que considero importante trata-se do facto de “as bases de construção do seu saber profissional concederem um estatuto ao saber emergente da prática pedagógica, ao saber da experiência, alicerçam-se no dia-a-dia a partir da reflexão sobre as práticas, sobre a acção, esperando-se respostas inovadoras, imaginativas, aos problemas que ocorrem nesse quotidiano (Vasconcelos, 1993, citada por Correia, 2007, p. 11). Respostas essas que, depois, devem ser “confrontadas e refletidas com as práticas dos outros pares e com teoria da especialidade” (Correia, 2007, p. 11).

Também, acerca da especificidade da profissão do/a educador/a de infância, Figueira (1992) refere diversas características, entre as quais: (i) privilegiar na ação educativa momentos de jogo e de brincadeira, de interação com outros atores sociais e de aprendizagens que tenham como ponto de partida situações reais, concretas, ao invés de abstratas (citada por Correia, 2007, p.11). Em relação à primeira característica, Vasconcelos (2012) defende, igualmente, que “é essencial a centralidade do jogo nas propostas curriculares para a educação de infância. . . O relatório da OCDE (2012) . . . insiste na centralidade do jogo como contraponto ao risco de uma “escolarização precoce”” (p. 33).

Constato que, até agora, ao longo do estágio, tenho refletido sobre diversas questões associadas à profissão do/a educador/a de infância, em parte pelo que tenho observado, aprendido e refletido com a equipa educativa com quem estou, através da sua experiência. Ao mesmo tempo, tenho procurado informação sobre diversas temáticas relacionadas com a educação/desenvolvimento das crianças e considero que

o que foi atrás mencionado são aspetos relevantes e pertinentes a ter em conta e colocar em prática aquando da prática educativa.

Ao longo desta semana, tal como ocorreu na anterior, surgiram situações que revelam a existência de preferências entre pares, de relações de empatia entre as crianças. Na hora de almoço, numa altura em que sugeri que Mt. se sentasse numa das mesas ao almoço, onde ia começar a servir as sopas e ainda não estava ninguém nessa mesa, Mt. disse-me que se queria sentar ao pé de meninos e não de meninas. Eu comentei que havia várias meninas e vários meninos e que, sentando-se nessa mesa eu podia ir começando a pôr as sopas. Mt. sentou-se nessa mesa (registo nº5, 4.12.18). Penso que nesta situação poderia ter sido importante ter desenvolvido um pouco mais a ideia de se valorizar tanto as meninas como os meninos, de um modo claro, simples. Por vezes, ainda sinto que ocorrem situações enquanto estou a conversar com uma criança, em que é importante eu ser mais “prática”, constatar factos que estejam relacionados com a situação, mencioná-los de uma forma simples e “realista”, isto é, ter por base constatações que partem da experiência e que possam ajudar a criança a lidar com o que a rodeia. Este aspeto é observado, através de alguns exemplos da prática da equipa educativa, o qual estou a tentar melhorar.

Outra situação ocorreu num momento em que se estava a falar do bolo de arco-íris que ia ser feito na quinta feira e D. perguntou se ia ter chocolate e se comentou que não, Mt. disse “não, o Mg. não gosta de chocolate (registo nº7, 4.12.18). Também surgiu uma situação em que Mt. estava a brincar com L. a montar uma pista com bocados de caixa de cartão e numa altura em que ambos estavam a colocar carrinhos numa das pontas, Mt. disse a L. para esperar, que ainda estava a colocar uns carros que faltavam antes de lançarem os carrinhos (registo nº1, 5.12.18).

Acerca de questões relacionadas com as preferências entre pares e as relações de empatia estabelecidas, Coplan e Abreu (2009), citados por Monteiro (2012), referem que as crianças em idade pré-escolar “revelam-se mais proactivas na selecção dos seus pares e amigos nas interacções, e mostram cada vez mais respostas diferenciadas a comportamentos positivos ou negativos por parte dos seus colegas”. Os mesmos autores referem, igualmente, que as crianças “revelam uma preferência pela interacção com pares com características semelhantes às suas, como a raça, o comportamento, a participação social, a qualidade cognitiva” (citados por Monteiro, 2012, p. 30).

Nesta fase, as crianças assumem comportamentos diferenciados entre amigos e não-amigos, direccionando mais ofertas sociais, mais interacções sociais, cooperando

mais, exibindo mais comportamentos sociais positivos e brincando de formas mais complexas com amigos do que com não-amigos, mesmo no caso de crianças conhecidas. (Rubin et al., 2006; Coplan & Arbeau, 2009, citados por Monteiro, 2012, p. 32).

Relativamente ao papel do educador em momentos de brincadeira das crianças, uma das possibilidades é a de intervenção direta, interação com as crianças durante os mesmos, um dos aspetos mencionados na reflexão da semana 6. Para além disso, defendo, tal como refere Correia (2007), que se deve valorizar a “actividade lúdica como suporte de desenvolvimento da criança, a brincadeira e o jogo são os elementos cruciais, diríamos estruturantes, da sua prática pedagógica” (p.11). Enquanto estava a brincar na área dos blocos com alguns carrinhos, M. veio comigo e perguntou-me se podia brincar comigo. Eu disse-lhe que sim e comecei por dizer que ia estacionar o carro no parque. Depois comentei que havia um carrinho que não tinha uma das rodas e comentei com M. que o carrinho precisava de ir para a oficina. M. foi buscar um brinquedo (uma estrutura que se parece com um parque de estacionamento) e disse-me que tinha encontrado uma oficina. Vt. disse que estava fechada, quando eu estava a ir com um dos carrinhos para a oficina. Eu perguntei a Vt. se sabia a que horas é que ia abrir e Vt. disse-me que ia abrir às cinco. Noutra altura, Mtd. disse que tinha outro carro para ir para a oficina e eu sugeri-lhe que usasse o reboque e Mtd. colocou o carro no reboque e deslocou-o até à oficina. Depois sugeri que se fizesse uma corrida de motas e Vt., M. e Mtd. foram buscar uma mota. V. tinha feito uma pista com partes de caixas e cartão e perguntei-lhe o que era e disse-me que era uma pista. Perguntei-lhe se a podíamos usar para fazermos uma corrida de motas e V. disse que sim (registo nº3, 7.12.18).

Algumas observações que realizei ao longo desta semana relacionam-se com a entreajuda, tanto promovida pelo adulto, como presente nas ações da criança. Pedi a Vt. que me ajudasse e fosse colocar uma almofada na zona da biblioteca e Vt. ajudou-me e eu agradeci-lhe (registo nº3, 4.12.18). Em relação à entreajuda observada nas ações espontâneas das crianças, observei diversas situações: Numa altura em que Vt. me ajudou a recortar e tirar excesso de papel crepe do livro do projeto e eu agradeci-lhe (registo nº4, 4.12.18); Mt. foi para a zona de “recortar” e foi buscar uma tesoura. Logo a seguir, C. disse a Mt. que também queria ir recortar. De seguida, Mt. foi buscar uma tesoura para dar a C. e C. agradeceu-lhe (registo nº2, 7.12.18);Mt. estava a ajudar a fazer uma pista para os carros na área dos blocos, observando os materiais e explorando

os mesmos, numa dada altura (registo nº3, 5.12.18); Mt. . . . numa altura em que eu estava a segurar no seu catre para o arrumar, Mt. perguntou-me: “podes-me dar a almofada?”. Eu disse-lhe que sim e dei-lhe a almofada e ele foi arrumá-la na zona da biblioteca (registo nº4, 5.12.18);Mt. estava sentado na mesma mesa que I., enquanto lanchavam. I. sentou-se num lado da mesa em que a cadeira estava próxima de um dos catres. Eu estava a guardar os catres e Mt. chamou-me e disse-me que I. tinha pouco espaço. Eu disse a I. que já ia tirar o catre e comentei com I. que se podia ter sentado na outra cadeira que tinha mais espaço e comentei que estava a guardar os catres e que havia vários. De seguida, guardei o catre que estava ao pé de I. (registo nº5, 5.12.18). Uma das minhas intencionalidades para esta semana foi “promover relações de escuta e de entreajuda entre as crianças”. Considero que estive presente, mas que devem ser dedicados mais momentos para promover a mesma, aspeto que irei tentar valorizar mais nos momentos de intervenção, numa fase em que as crianças estão a desenvolver as suas competências sociais entre pares, emergentes.

O questionamento das crianças, abordado na reflexão da semana 2, é um aspeto sobre o qual refleti esta semana, derivado da seguinte situação: Mt. perguntou-me para que é que servia uma das partes de uma capa que eu tinha com folhas e eu mostrei-lhe e viu-se que era para segurar as folhas e eu disse-lhe que podia experimentar, mexer e Mt. experimentou. De seguida, tocou na capa e reparou que a capa fazia barulho ao tocar-se nela e Mt. comentou comigo que esta fazia barulho (registo nº2, 5.12.18). Está presente a curiosidade inata das crianças e o interesse em explorarem o que as rodeia, cabendo ao adulto promover oportunidades para esses momentos, nomeadamente através de materiais. Considero que neste momento, tal como noutras, estive presente a intencionalidade a que me propus “dar espaço e continuidade às iniciativas das crianças”.

Outro aspeto que pretendo destacar, é a importância que considero, tal como a educadora, do estabelecimento de uma relação de afetividade com as crianças. Num momento durante o período da sesta Mtd. tinha ido à casa de banho e despertado e fui para junto dela e disse-lhe que ia ficar um bocadinho ao pé dela e deitei-me junto dela. Fui-lhe dando “festinhas” na zona das costas, por cima da manta. Nalgumas alturas Mtd. olhava para mim e eu para ela e noutras fechava os seus olhos (registo nº4, 7.12.18).

No que concerne à intencionalidade “promover o diálogo com o grupo de crianças e com cada criança”, considero estar a ser um aspeto valorizado ao longo das

semanas, tendo-me apercebido da sua importância a diversos níveis, nomeadamente o desenvolvimento da expressão oral das crianças, tendo já sido mencionada na reflexão da semana 2. Durante esta semana, um dos momentos ocorreu quando eu perguntei a Mt., quando chegou da natação o que tinha feito ao seu cabelo e Mt. me disse que o tinha ido cortar e eu disse-lhe que lhe ficava bem. A educadora comentou com ele que eu também tinha reparado no cabelo dele e que tinha gostado (registo nº2, 4.12.18). Considero que existem possibilidades de promoção do diálogo na maioria dos momentos da rotina, devendo ao adulto estar desperto para tal. Outra das intencionalidades que tenho privilegiado ao longo das semanas é “observar e escutar, atentamente, cada criança”, bem como “dar espaço às crianças para tentarem resolver as suas próprias dificuldades, estando disponível para intervir, quando necessário”. Este último aspeto é inculcado pela equipa educativa, privilegiado pela mesma, o que está a ser significativo para mim, ao experienciar as vivências e perceber a sua importância para as crianças.

Foram realizadas três últimas atividades relacionadas com o projeto, as três constam na planificação desta semana, sendo que outros momentos planeados não ocorreram. Durante a atividade do “bolo arco-íris”, houve momentos de exploração e um momento prévio de “leitura” da receita com base em imagens. R. estava a misturar a farinha aos ingredientes e, a dada altura, ficou com um bocado de farinha num dos braços e I. tocou num bocado de farinha que estava no braço de R. (registo nº1, 6.12.18); M., enquanto partia um ovo para dentro de uma taça, parte do ovo caiu fora da taça. A educadora comentou que quando se cozinhava, com as experiências, a cozinha não ficava limpa (registo nº2, 6.12.18). Continuou-se a construir as páginas para o livro do projeto, tendo surgido ideias ao longo da semana, através de partilhas com a equipa educativa e com as crianças, sendo formados pequenos grupos ou momentos individuais, com o apoio de um adulto. Também se realizou a experiência da “rosa arco-íris”, em que, numa fase inicial, se registou o que se achava que ia acontecer, depois de se ter visto os materiais necessários e o processo associado à experiência, aspetos esses que foram sendo registados numa tabela. Por fim, houve a apresentação final do projeto, a qual foi realizada, por opção das crianças a crianças e adultos de duas outras salas da organização socioeducativa. Num momento prévio, num dia anterior à mesma, cada criança escolheu o que queria apresentar e simulou-se a apresentação. Neste momento, os feedbacks da equipa educativa foram fundamentais para uma gestão mais eficaz do grupo, nomeadamente ao nível do tempo, por exemplo, ao sugerirem, no momento, que

a criança que tivesse escolhido, simulasse logo a seguir o que ia fazer. A apresentação ocorreu de uma forma tranquila, as crianças encontravam-se de um modo global envolvidas, facto patente na sua participação e o apoio do adulto, ocorreu apenas quando necessário, tendo sido reduzido o número de vezes.

Por fim, pretendo referir a presença da participação dos pais na organização socioeducativa, valorizada pela mesma, aspeto já abordado na reflexão da semana 6. Houve um momento de partilha do que cada criança tinha trazido de casa, após proposta da organização socioeducativa, na construção de algo associado ao natal, em que C. disse que tinha feito com o pai e com a mãe e Mtd. disse que tinha feito com o pai, enquanto a educadora ia mostrando o que cada criança tinha feito (registo nº1, 7.12.18). Considero que a promoção dessa participação e da interação com as famílias, que considero ser significativa, contribui para uma relação de maior proximidade com as mesmas no dia-a-dia do jardim de infância.

REFERÊNCIAS

- Correia, I. M. (2007). Formação e caminhos de profissionalidade na educação de infância. *Cadernos de educação de infância*, pp. 8-13.
- Monteiro, E. C. (2012). *Interação lúdica com os pares, aceitação social e amizades recíprocas em contexto pré-escolar* (Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa). Consultada em <http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/2303/1/15191.pdf>
- Vasconcelos, T. (2012). *A casa (que) se procura: Percursos curriculares na educação de infância em Portugal*. Lisboa: APEI.

XI

REFLEXÃO SEMANA 11 (10.12.18 - 14.12.18)

Um dos aspetos acerca do qual pretendo refletir trata-se, tal como em reflexões anteriores (reflexões das semanas 2 e 10), do questionamento por parte das crianças. M. perguntou-me o que é que eu estava a comer e eu disse-lhe que estava a comer frango com tomate e cebola. M. disse que achava que também tinha cenoura. Eu disse-

lhe que tinha sido a minha mãe a fazer e disse-lhe que era capaz de ter cenoura porque tinha umas partes alaranjadas. Mtd. perguntou-me porque é que tinha sido a minha mãe se eu era “crescida”. Eu expliquei-lhe que já não vivia em casa da minha mãe, mas que, às vezes, ela gostava de me fazer a comida, para me ajudar. M. perguntou-me como é que se chamava a minha mãe e eu respondi-lhe. M. disse-me que a sua mãe tinha o mesmo nome que a minha. De seguida, perguntou-me o nome do meu pai e eu respondi-lhe e M. disse-me que o seu pai tinha o mesmo nome. De seguida, Mt. perguntou-me se eu tinha “manos”. Eu disse-lhe que não, que tinha uma “mana”. Mt. perguntou-me porque é que eu não tinha um mano. Eu comecei por lhe dizer “porque a mãe e o pai”, mas, de seguida, perguntei-lhe se ele tinha uma mana e Mt. disse-me que não, que só tinha primas. De seguida, acrescentou que tinha tios, avó e avô (registo nº 4, 14.10.18).

Outro aspeto que saliento trata-se do tipo de comunicação do adulto com a criança, mais concretamente, em situações em que se pretende promover uma ação na criança, utilizar frases afirmativas seguidas do que se pretende promover e não negativas seguidas do que não se pretende potenciar (abordado na reflexão da semana 9). A situação que ocorreu no refeitório quando eu estava sentada ao lado de M. e ela estava a balançar-se na cadeira, empurrando-a ao colocar as duas mãos a tocar na mesa a pressionar. A dada altura, disse-lhe para não empurres a cadeira porque te podes aleijar na cabeça como já lhe tinha acontecido. Depois, disse-lhe para se sentar direita na cadeira e M. sentou-se direita (registo nº 5, 14.10.18).

Destaco uma situação em que considero estarem presentes dois aspetos importantes: a promoção do diálogo com as crianças (cf. reflexão semana 2) e o envolvimento com a comunidade local, neste caso, nomeadamente a interação com o motorista da carrinha e a observação. A caminho da natação, na carrinha, perguntei a D. e a Mt. se sabiam o que era um som que a carrinha estava a fazer. Eles não sabiam e eu disse-lhes que achava que era um sensor, que ajudava, por exemplo, enquanto se está a estacionar o carro. D. disse que morava perto de uma zona por onde passámos. Perguntei a Mt. se morava perto ou longe da organização socioeducativa. Mt. disse que achava que não era perto. Eu perguntei-lhe se ia de carro ou a pé e Mt. disse que vinha de carro. Noutra altura, D. disse ao condutor que queria que este ligasse os limpa para brisas. Eu disse-lhe para pedir ao condutor. D. pediu-lhe e o condutor ligou os limpa para brisas. É de notar que noutra vez que tinha ido acompanhar as crianças à natação, quando começámos a cantar “o limpa para brisas faz xexe faz xexe, faz xexe.”, o

condutor da carrinha ligou os limpadores para brisas depois de D. ter perguntado o que eram (registo nº2, 10.12.18).

Segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), o desenvolvimento da auto estima “depende da forma como os adultos, intencionalmente, valorizam, respeitam, estimulam a criança e encorajam os seus progressos” (p. 34). Os mesmos autores defendem, pois, que “adquirir maior independência significa ser progressivamente capaz de cuidar de si e utilizar os materiais e instrumentos à sua disposição” (p. 36) e que “a construção da autonomia envolve a partilha de poder entre o/a educado/a e as crianças, que têm a possibilidade de fazer escolhas e tomar decisões, assumindo progressivamente responsabilidades pela sua segurança e bem estar” (p. 36). “E. estava acordada e perguntei-lhe se precisava de ir à casa de banho e E. disse que sim. Passado um bocado de estar na casa de banho, enquanto eu me encontrava na sala, fui à casa de banho e perguntei a E. se também ia fazer cocó e E. disse-me que sim. Eu disse-lhe que já vinha ter com ela outra vez. Depois de eu ter colocado as luvas, fui buscar dois toalhletes. Um deles era para mim e o outro dei a E., dizendo-lhe que era para ela e que eu a ia ajudar primeiro”.

A importância da disponibilidade do educador para as crianças, através de uma observação e escuta atentas é um aspeto que penso ser fundamental ao longo de toda a prática pedagógica na educação de infância. Tal como defendem Laevers e Portugal (2018), a satisfação das necessidades básicas é crucial para o bem estar das crianças, incluindo essas necessidades as de afeto e as físicas. R. estava com tosse, enquanto estava deitado no catre, tinha acordado. A tosse não estava a melhorar. Fui-lhe dizer que ia buscar outra almofada e R. disse “está bem” e a educadora foi buscar a garrafa de água de R. R. continuou a tossir e a educadora pediu-lhe que se levantasse e acompanhou R. a ir para outra sala, onde estavam crianças mais velhas a realizar atividades (registo nº4, 10.11.18).

Outro aspeto que pretendo destacar trata-se da criatividade e da imaginação presentes nas crianças. Santos (1991) afirma, inclusive, que “para as crianças agir, fantasiar e pensar são inseparáveis” (p. 67). Vt. disse-me que tinha caído um dente à sua irmã e que tinha deixado o dente debaixo da sua almofada, na cama. Depois, disse que a fada dos dentes tinha deixado uma moeda de chocolate para a sua irmã. Eu disse a Vt. que tinha ouvido falar que há quem diga que a fada dos dentes costuma aparecer quando as pessoas estão a dormir e assim não se vê (registo nº1, 10.12.18).

REFERÊNCIAS

- Portugal, G. & Laevers, F. (2018). *Avaliação em educação pré-escolar: Sistemas de acompanhamento das crianças* (2.^a ed.). Porto: Porto Editora.
- Santos, J. (1991). O saber e a fantasia vêm-nos da primeira infância. In J. Santos (Ed.), *Ensaio sobre educação II: O falar das letras* (2.^a ed.) (pp. 63-67). Lisboa: Livros Horizonte.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Anexo B. Notas de Campo

I

NOTAS DE CAMPO SEMANA 1 (1.10.18-4.10.18)

Registo diário nº	Descrição	Tema	Data	
1	A educadora introduziu o mapa “do tempo” e “dos dias especiais”. Quando se estava a falar sobre como estava o tempo, Mm. disse: “muito vento”; M. disse “muito bonito” e S. disse: “também está sol”.	Observação/ descrição	1.10.18	
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas
Educadora; Mm. (3 a. 4 m.); M. (3 a. 7 m.)	Sala do grupo de crianças	Conversa em grande roda	Não participante	
Registo diário nº	Descrição	Tema	Data	
2	Ma. começou a falar que já andava de bicicleta sozinho. V. disse que já conseguia andar de bicicleta sozinho sem rodinhas e os seus pais enviaram uma fotografia com V. a andar de bicicleta sem rodas, com um capacete. A educadora avisou as crianças que os seus pais tinham enviado a fotografia, foi buscar a mesma e mostrou-a ao grupo de crianças.	Conquistas das crianças “Eu consigo!” Participação dos pais	1.10.18	
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas

Educadora; Ma. (3 a. 11 m.); V. (3 a. 4 m.)	Sala do grupo de crianças	Conversa em grande roda	Não participante		
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data
3	<p>Numa altura em que M. queria falar e Mm. estava a falar, M. começou a levantar o volume da voz e sobrepôs o mesmo à outra criança que estava a falar. Além da alteração no tom de voz, fez movimentos com os braços, a tremer e a cerrar os punhos. A educadora, estava ao nível do olhar de M. e disse-lhe que deveria esperar que Mm. falasse, para respeitar os amigos. M. esperou que Mm. falasse e depois disse o que queria.</p>			Autorregulação – mediação do adulto	1.10.18
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
Mm. (3 a. 4 m.); M. (3 a. 7 m.)	Sala do grupo de crianças	Brincadeira livre	Não participante		
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data
4	<p>Cada criança, após comer cada “prato”, coloca, sozinha, o mesmo numa zona destinada para tal, bem como o copo e o guardanapo no final. Se quiserem repetir, vão pedir à cozinheira. V. estava-se a dirigir para a zona onde se encontrava a cozinheira, mas queria ir colocar o prato para lavar. A educadora indicou-lhe para se dirigir para a outra zona (onde se colocam pratos, copos, talheres e guardanapos sujos)</p> <p>-Escolha (muito ou pouco refeição).</p>			Independência Noção espacial Adulto mediador	1.10.18
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
Educadora; V. (3 a. 7 m.); Vt. (3 a. 4 m.)	Refeitório	Almoço	Não participante		

Registo diário nº	Descrição	Tema	Data		
1	M. chegou de manhã à sala de atividades com uma folha seca na mão. Depois de M. ter explicado ao grupo que tinha apanhado a folha no chão, na rua, a educadora perguntou a M.: “foi a única que estava no chão?”. M. respondeu-lhe “sim.”. De seguida, a educadora colocou a M. a seguinte questão: “não havia mais?”, ao que M. respondeu “sim.”. Depois, a educadora disse ao grupo de crianças: “então não foi a única, havia mais”. Ao longo do diálogo, em momentos em que várias crianças estivessem a falar em simultâneo, a educadora e a auxiliar de sala lembravam o grupo de crianças que é importante escutar cada pessoa, falando uma de cada vez.	Desenvolvimento linguístico Ouvir/ escutar e esperar	2.10.18		
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas
Educadora; M. (3 a. 7 m.)		Sala do grupo de crianças	Conversa em grande grupo	Não participante	
Registo diário nº	Descrição	Tema	Data		
2	Vt. falou-me da irmã enquanto descíamos a rampa, vindos do recreio para a casa de banho, antes do almoço. V. disse-me: “a minha irmã já dá pelas maminhas da minha avó”.	Interação adulto-criança - diálogo	2.10.18		
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas
Eu; Vt. (3 a. 4 m.)		Rampa exterior	Ida para o refeitório	Participante	
Registo diário nº	Descrição	Tema	Data		
3	Durante a hora do almoço, Ma. estava a comer a sopa, mais lentamente. Quando o observei, depois de ter estado noutra zona, que Ma. tinha quase toda a sopa no prato, pedi a Ma. para comer a sopa. Ma.	Expressar a opinião Dar espaço às crianças	2.10.18		

	respondeu-me: “estou a comer”. Passado pouco tempo, Ma. começou a falar comigo de boca cheia e eu, através de gestos, com a minha mão a apontar para a minha boca e a olhar para Ma., indiquei-lhe para não falar de boca cheia. Ma. esperou e quando já tinha acabado de comer o que tinha na boca, falou comigo.				
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
Eu; Ma. (3 a. 11 m.)	Refeitório	Almoço	Participante		
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data
1	<p>Algumas crianças trouxeram de casa informações sobre a diferença entre sapos e rãs. M. sugeriu que se visse um vídeo sobre rãs e sapos para se ver a diferença entre ambos. Outra sugestão de M. foi fazer sapos ou rãs com papel. Após conversa em grande círculo em que alguns pais trouxeram respostas à questão colocada “será uma rã ou um sapo?”- I. falou no oceanário e disse ao grupo que tinha lá visto rãs. V. disse que achava que não havia rãs no oceanário e Ma. disse que já lá tinha visto uma rã azul e preta.</p> <p>A educadora disse que era uma boa ideia irmos ao oceanário para perguntar lá se havia sapos e/ou rãs. Acrescentou que se podiam apanhar folhas secas no caminho para o oceanário e o grupo mostrou interesse globalmente. A educadora perguntou se o oceanário ficava perto ou longe.</p> <p>Antes de irmos a pé à entrada do oceanário, a educadora perguntou ao grupo de crianças quantos sacos é que se deveriam levar para colocar as folhas secas, mostrando um dos sacos abertos ao grupo. Uma das crianças sugeriu que se levassem dois e outra três sacos. A maioria das crianças concordou em levarem-se três sacos e assim foi.</p>			Participação dos pais Promoção da participação através do diálogo	3.10.18

Fomos a pé até ao oceanário e, sempre que sentisse necessário, a educadora falava nalgumas regras. Quando chegámos, M. perguntou a um segurança, acompanhada pela auxiliar de sala se havia rãs e sapos no oceanário e partilhou com o resto do grupo a informação recolhida, de que havia uma exposição permanente de rãs e sapos. Num parque ao pé do oceanário, jogou-se às escondidas, tendo a educadora e, depois, a auxiliar de sala dinamizado o jogo. No parque, V. encontrou formigas e disse-me que tinha encontrado formigas, apontando para as mesmas. Passado pouco tempo, S. reparou numa escultura de uma girafa que se encontrava numa zona mais distante do parque, apontando na direção da mesma.		Observação Brincadeira			
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
Grupo de crianças; Auxiliar de sala; Educadora; Eu	Sala do grupo de crianças e exterior (ida para o oceanário e volta para o estabelecimento)	Passeio	Participante	Cada criança levou para casa uma imagem de uma rã com a questão “será um sapo ou uma rã?”	
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data
2	M. empurrou Mm. na rampa exterior (ligação do recreio exterior ao interior do estabelecimento). Perguntei-lhes o que se passava e M. disse-me que tinha empurrado Mm., porque Mm. a tinha empurrado no escorrega.			Gestão de conflitos	3.10.18
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
Eu; M. (3 a. 7 m.); Mm. (3 a. 4 m.)	Rampa exterior	Ida para a casa de banho (antes do almoço)	Participante		
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data

3	Mg., após a sesta, não estava a conseguir apertar os sapatos e fez sons e movimentos que denotavam frustração. Perguntei-lhe se precisava de ajuda e Mg. disse-me que sim e ajudei-o a colocar os ténis.	Autorregulação	3.10.18	
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas
Eu; Mg. (3 a. 5 m.)	Sala do grupo de crianças	Pós sesta	Participante	
Registo diário nº	Descrição	Tema	Data	
1	Os dois gémeos (V. e S.) trouxeram de casa biscoitos em formato de letras e distribuíram-nos às restantes crianças. A educadora perguntou a V. e a S. o que eram os biscoitos e V. respondeu: “números”. Depois I. respondeu: “letras” e a educadora confirmou que eram letras. Eu estava sentada ao pé de Mg. que me perguntou se a letra que ele tinha era um “M de Miguel”. Eu olhei para a letra que ele tinha (“c”) e disse-lhe que não era um “M de Miguel”. Disse-lhe que era um “c de cão”. A auxiliar da sala e eu verificámos se havia algum biscoito com a letra “m” e vimos que não. Passado pouco tempo, a auxiliar de sala foi tirando alguns biscoitos de uma das taças e foi associando uma palavra a cada letra, após mencionar de que letra se tratava.	Partilha Sentido de letra e palavra	4.10.18	
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas
Auxiliar de sala; Educadora; Eu; Mg. (3 a. 5 m.); V. (3 a. 7 m.); S. (3 a. 7 m.)	Sala do grupo de crianças	Conversa em grande roda	Participante	
Registo diário nº	Descrição	Tema	Data	
2	A educadora perguntou-me se queria ir chamando as crianças para marcarem as presenças no mapa de presenças e deu-me algumas dicas, nomeadamente de lhes indicar o dia do mês, apontando para o	Rotina	4.10.18	

	mesmo e sugerir, quando necessário, após a criança apontar para a sua fotografia, que “fizesse um caminho com o dedo” até chegar ao dia do mês. Assim foi, fui chamando as crianças uma a uma para irem marcar as presenças. I., após eu ter indicado onde se encontrava o dia do mês, colocou, autonomamente, a presença com uma caneta de cor à escolha. V. ia marcar a presença noutra sítio e eu aponte para o dia do mês e dei-lhe uma orientação/indicação do local onde deveria colocar a sua presença, aproximando o meu dedo da mão dele, que estava a seguir a linha onde se encontrava a sua fotografia.	Desenvolvimento da noção espacial			
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
Eu; V. (3 a. 7 m.); I. (3 a. 4 m.)	Sala do grupo de crianças	Mapa de presenças	Participante		
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data
3	Eu estava a brincar com V. e perguntei-lhe qual a diferença entre duas peças de madeira que tinham o contorno de animais, um parecia uma girafa e o outro tinha algumas diferenças. V. levantou-se e disse que ia ver e foi para outra zona da sala em que havia uma lupa e pegou na lupa e colocou-a em várias distâncias em relação ao boneco e disse-me, “não é uma girafa, é um boneco”.			Observação	4.10.18
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
Eu; V. (3 a. 7 m.)	Sala do grupo de crianças	Brincadeira	Participante		
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data
4	Numa altura em que a educadora estava a dar indicações de movimentos relacionados com o <i>yoga</i> , realizando-os em simultâneo com as crianças, que se encontravam em grande roda, dei algumas			Interação adulto-criança: proximidade e demonstração	4.10.18

	indicações a D., que se encontrava ao meu lado, sobre a posição, exemplificando e D. foi seguindo as orientações.					
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
Eu; D. (3 a. 3 m.)		Sala do grupo de crianças	Atividade orientada	Participante		
Registo diário nº	Descrição				Tema	Data
5	A mãe de T. chegou com T. para T. conhecer o grupo da sala e o estabelecimento. Acompanhou-nos na ida ao recreio (exterior).				Adaptação de uma criança “nova” na sala	4.10.18
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
Mãe de T.; T. (3 a. 5 m.)		Entrada da sala do grupo de crianças	Ida para o recreio	Não participante		
Registo diário nº	Descrição				Tema	Data
6	L., depois de ir à casa de banho, perguntou-me onde estava a mãe dele. Eu aproximei-me mais de L. e disse-lhe que não faltava muito para o ir buscar e fiquei um bocado sentada junto de L., depois de o ter tapado com o lençol.				Interação adulto-criança: conforto	4.10.18
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
Eu; L. (3 a. 8 m.)		Sala do grupo de crianças	Sesta	Participante		

NOTAS DE CAMPO SEMANA 2 (8.10.18-12.10.18)

Registo diário nº	Descrição	Tema	Data		
1	L., antes de ir para a natação, perguntou-me: “tu ajudas-me? Podes-me ajudar no fato de banho?”	Interação adulto-criança	8.10.18		
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas
L. (3 a. 8 m.); Educadora		Sala do grupo de crianças	Conversa em grande grupo	Participante	
Registo diário nº	Descrição	Tema	Data		
2	Numa altura em que D. estava em pé para ir para a natação, Mg. perguntou-lhe algo e D. respondeu-lhe: “porque eu vou à natação mergulhar dentro de água. E queres que eu fique ao teu lado?”.	Interação entre pares - diálogo	8.10.18		
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas
D. (3 a. 3 m.); Mg. (3 a. 5 m.)		Sala do grupo de crianças	Conversa em grande grupo	Não participante	
Registo diário nº	Descrição	Tema	Data		
3	A educadora avisou o grupo de crianças que ia estar a chover no dia em que se tinha estado a pensar ir ao oceanário. Disse que se tinha que decidir outro dia e avisou que no dia seguinte não ia chover e sugeriu que se fosse nesse dia. Mtd. sugeriu que se fosse no dia seguinte e a	Promoção da expressão: diálogo	8.10.18		

	educadora valorizou Mtd .por se ter expressado. Nenhuma das restantes crianças se opôs e ficou decidido ir-se ao oceanário no dia seguinte a pé.					
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
Educadora; Mtd. (3 a. 9 m.)		Sala do grupo de crianças	Conversa em grande grupo	Não participante	A educadora tinha perguntado, na semana anterior, sugestões das crianças para um dia entre terça e sexta para se ir ao oceanário. Mtd. sugeriu que se fosse 5ª feira e ficou agendada a ida ao oceanário para 5ª feira.	
Registo diário nº	Descrição				Tema	Data
4	Depois de a educadora ter mencionado que uma das canetas estava gasta e que já não escrevia, S. comentou: “quando ficamos velhos vamos morrer para o céu”.				Conceitos	8.10.18
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
S. (3 a. 7 m.)		Sala do grupo de crianças	Conversa em grande grupo	Não participante		
Registo diário nº	Descrição				Tema	Data
5	Numa altura em que se estava a falar de animais de estimação, conversa iniciada por uma das crianças, que tinha estado com o cão da avó no fim de semana, Ma. falou sobre o seu cão “mojito”. Partilhou com o grupo “o meu irmão gosta de cães, o <i>mojito</i> . A minha mãe gosta de cães. O meu pai também. O meu tio também”. Mg. disse ao grupo: “o cão do papá já morreu”. M., ao falar sobre um gato disse: “foi embora para as estrelinhas”. E. disse que tinha uma tartaruga.				Diálogo- interesses e conceções	8.10.18
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	

Educadora; Ma. (3 a. 11 m.); Mg. (3 a. 5 m.); M. (3 a. 7 m.); E. (3 a. 9 m.)	Sala do grupo de crianças	Conversa em grande roda	Não participante		
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data
1	A caminho a pé do oceanário, V. disse que não conseguia, quando um dos seus ténis saiu de um dos pés e pediu ajuda, dizendo antes de tentar que não o conseguia colocar. A educadora disse-lhe para tentar e V conseguiu colocá-lo sozinho.			Promoção da independência	9.10.18
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
Educadora; V. (3 a. 7 m.)	Exterior/ida para o oceanário	Passeio	Não participante		
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data
2	Durante a visita ao oceanário, I. deu-me a mão algumas vezes. Algumas vezes perguntava-me o que era o barulho que ouvíamos e eu dizia-lhe que eram sons de animais.			Interação adulto-criança: conforto/segurança	9.10.18
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
Eu; I. (3 a. 4 m.)	Oceanário	Passeio	Participante		
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data
3	Durante o caminho a pé de volta para a instituição, Ma. perguntou-me o que é que estava no rio, apontando para uma zona com pouca água, junto ao rio. De seguida perguntei-lhe o que é que Ma. achava que era. Ma. disse-me que pensava serem caranguejos. Depois, eu perguntei-lhe “será?”. E seguimos o caminho de volta para a instituição.			Interação adulto-criança: questionamento	9.10.18
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	

Eu; Ma. (3 a. 11 m.)	Caminho de volta para a instituição	Passeio	Participante		
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data
4	Durante o caminho a pé de ida e de volta para a instituição, quando era necessário referir regras, a educadora falava das mesmas. Por exemplo, antes de entrarmos dentro do oceanário, a educadora referiu que não se devia falar alto dentro do oceanário porque os animais se assustavam. Caso se falasse alto, podia vir um segurança que pedia para nos irmos embora.			Regras	9.10.18
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas
Educadora; grupo crianças		Caminho de volta para a instituição	Passeio	Não participante	
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data
5	A educadora perguntou a R. se queria usar fralda para dormir a sesta ou não. R. respondeu-lhe que sim e dormiu a sesta com a fralda. No final da sesta, R. tinha a “fralda seca”.			Promoção da autonomia	9.10.18
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas
Educadora; R. (3 a. 4 m.)		Sala do grupo de crianças	Pré sesta	Não participante	
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data
1	Enquanto a educadora animava a história da branca de neve, após ter feito uma voz mais forte na parte em que a “bruxa” fala para o espelho, numa fase posterior em que repete esse momento, Mg. tapava os ouvidos.			Antecipação	10.10.18
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas

Educadora; Mg. (3 a. 5 m.)	Sala do grupo de crianças	Animação de uma história	Não participante		
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data
2	A auxiliar de sala perguntou a R. se queria experimentar não usar fralda para dormir a sesta e R. concordou, não usando fralda para dormir a sesta.			Promoção da autonomia	10.10.18
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas
Auxiliar de sala		Casa de banho	Pré sesta	Não participante	No final da sesta, R. não tinha feito chichi
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data
1	<p>A educadora introduziu na sala dois materiais novos: uma casinha e um camião. Quando chegou à sala de manhã, Mg. reparou que estava um brinquedo novo na sala (camião), vindo ter comigo para me mostrar. Eu fui com Mg. e Mg. apontou para o camião e disse que era novo.</p> <p>A educadora avisou o grupo de crianças, mostrando cada material e demonstrando a sua utilização, alertando para o cuidado necessário a ter-se com os brinquedos novos e explicando como os arrumar.</p>			Ambiente educativo	11.10.18
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas
Educadora; Eu; Mg. (3 a. 5 m.)		Sala do grupo de crianças	Conversa em grande grupo	Participante	
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data

2	Surgiram diversas ideias de trabalhos que podiam ser desenvolvidos no projeto: “temos de fazer uma árvore para a rã!” (S.); “tenho uma ideia, podemos fazer folhas com papel verde, um tronco assim enrolado com papel castanho! E depois vamos lá fora buscar paus para os ramos” (M.); “precisamos de cola para os paus” (E.); “e de fazer um buraco para os paus” (R.); “depois a rã fica muito contente! Temos de lhe pôr comidinha!” (I.); “as rãs comem mosquitos” (L.).			Participação das crianças	11.10.18
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas
Educadora; S. (3 a. 7 m.); M. (3 a. 7 m.); E. (3 a. 9 m.); R. (3 a. 4 m.); I. (3 a. 4 m.); L. (3 a. 8 m.)		Sala do grupo de crianças	Conversa em grande grupo	Não participante	
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data
3	Numa altura em que a educadora tinha consigo a plasticina para apresentar ao grupo, perguntou o que era, questionando: “é carne?”. A maioria das crianças não disse que não era carne.			Promoção da expressão de opinião	11.10.18
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas
Educadora; grupo de crianças		Sala do grupo de crianças	Conversa em grande grupo	Não participante	
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data

4	<p>Enquanto eu ia construindo o origami e fazendo algumas pausas a perguntar o que o grupo achava que era, algumas crianças responderam: “é um barco” (Mt.); “parece um telhado de uma casa” (V.); “Ah é uma tartaruga, eu estou a ver a carapaça” (Mg.).</p> <p>V. pintou com canetas partes da rã.</p> <p>C., na altura em que pegou em dois pedaços de plasticina, cheirou a mesma e comentou que cheirava bem. Após a observar, E. fez o mesmo. Depois, C. cheirou a cola e disse-me que cheirava bem.</p> <p>El., após ter feito os olhos da rã com plasticina, moldou mais plasticina e disse que tinha feito a boca da rã</p> <p>El. começou por fazer com plasticina a boca da rã. Perguntei-lhe se “cabia”, sugerindo-lhe que colocasse ao pé da rã. El. “partiu” num pedaço mais pequeno. Sugeri-lhe que o fizesse com canetas. Primeiro quis experimentar com lápis e depois verificou que não se via e fez com canetas. Enquanto estava a brincar, após ter pintado a rã, El. veio-me mostrar um livro da sala com a imagem de uma rã, apontando para o desenho e dizendo que é uma rã.</p> <p>Depois de E. também pintar partes da rã, começou por “brincar” com as canetas, organizando-as. Foi buscar mais dois recipientes com canetas e, consoante ia distribuindo as canetas pela mesa comentou comigo, enquanto colocava algumas canetas mais para cima na mesa: “assim, assim, é para eles todos caberem”. Relativamente a um dos dois tipos de canetas que se encontravam no mesmo recipiente disse-me: “estas não são daqui”.</p> <p>Ma. cantou a canção “uma rã pequenininha”, enquanto ia manuseando a rã, fazendo-a saltitar, numa altura em que estava à espera que eu colocasse cola líquida num dos “olhos da rã” que tinha moldado.</p> <p>Mg. disse que não conseguia fazer bolinhas com a plasticina e eu demonstrei-lhe duas formas de o fazer (pôr as duas mãos em concha e a plasticina no meio e fazer movimentos circulares</p>	Atividades orientadas	11.10.18
---	---	-----------------------	----------

	com as duas mãos; colocar o pedaço de plasticina entre o polegar e o indicador e fazer movimentos circulares). Mg. conseguiu moldar a plasticina num formato mais circular ao recorrer à primeira estratégia demonstrada.				
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas
Eu; grupo de crianças		Sala do grupo de crianças	Atividade orientada	Participante	
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data
5	Mesmo antes da sesta, Mt., quando se encontrava junto do seu catre, falou-me baixinho e pediu-me para repetir o que tinha dito, uma vez que não tinha conseguido ouvir. Mt. voltou a falar, com um volume ligeiramente superior, mas não percebi as palavras que mencionou.			Desenvolvimento linguístico	11.10.18
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas
Eu; Mt. (3 a. 6 m.)		Sala do grupo de crianças	Sesta	Participante	
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data
1	Tinha sido afixado num <i>placard</i> da instituição uma informação a convidar os encarregados de educação a contribuir com donativos (creme hidratante para bebés para serem entregues a uma associação). A maioria das crianças do grupo trouxe de casa creme hidratante para bebés.			Participação dos pais	12.10.18
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas
Grupo de crianças		Sala do grupo de crianças	Conversa em grande grupo	Não participante	
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data

2	A educadora introduziu um jogo, apresentando o mesmo ao grupo de crianças. Colocou peças ao contrário, intencionalmente, mal encaixadas. M. fez várias sugestões que eram adequadas para uma colocação correta das peças e a educadora ia fazendo o que M. estava a sugerir.			Ambiente educativo	12.10.18
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas
Educadora; M. (3 a. 7 m.)		Sala do grupo de crianças	Conversa em grande grupo	Não participante	
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data
3	Numa altura em que I. não estava a dormir a sesta, fui ter com ela, sentando-me junto dela e disse-lhe que era altura de ela dormir, para fechar os olhos. Passado algum tempo, I. continuava acordada. Optei por ir para uma zona da sala mais afastada de I.. Noutra altura, perguntei-lhe se lhe podia fazer festinhas na cabeça e I. consentiu, acabando por adormecer enquanto eu lhe fazia festinhas na cabeça.			Interação adulto-criança: mediação	12.10.18
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas
Eu; I. (3 a. 4 m.)		Sala do grupo de crianças	Sesta	Participante	
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data
4	A educadora foi ter com M. ao seu catre, que se encontrava desperta, e disse-lhe que era importante M. dormir porque no dia anterior tinha ficado cansada e irritadiça. Passado pouco tempo, M. adormeceu.			Promoção do diálogo	12.10.18
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas
Educadora; M. (3 a. 7 m.)		Sala do grupo de crianças	Sesta	Não participante	

NOTAS DE CAMPO SEMANA 3 (15.10.18-19.10.18)

Registo diário nº	Descrição			Tema	Data
1	<p>Havia várias crianças que estavam a andar de triciclo: S. V. Mt., Ma., E. e Mm. (E.transportava atrás de si Mm., em pé numa parte do triciclo podia andar) em triciclos, todos condensados numa mesma zona sem conseguirem "entender-se" para desimpedir os triciclos. Fui ter com eles e disse-lhes que era a polícia e comecei a fazer sinais com as mãos e disse-lhes, ludicamente, que era da polícia e fiz sinais, primeiro para E., a informar que podia avançar. De seguida, fui dando sinais às restantes crianças.</p>			Adulto mediador	15.10.18
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
Eu; S. (3 a. 7 m.); V (3 a. 7 m.); Mt. (3 a. 6 m.); Ma. (3 a. 11 m.); E. (3 a. 9 m.); Mm, (3 a. 4 m.)	Recreio (exterior)	Brincadeira	Participante		
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data
2	<p>Foi exposta pela educadora, no placard que se encontra no corredor, a informação relativa aos sapos e às rãs, com base no que foi dito pelas crianças e registado.</p>			Comunicação com os encarregados de educação	15.10.18
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
Educadora; Comunidade	Corredor	Exposição de trabalhos no placard	Não participante		

Registo diário nº	Descrição	Tema	Data	
1	El. trouxe um jogo de casa com a temática das rãs e mostrou-o na caixa ao grupo de crianças. A educadora sugeriu que se visse o que estava lá dentro e El. consentiu. A educadora mostrou, numa fase inicial, as peças e o tabuleiro do jogo ao grupo e disse, demonstrando como achava que podia ser uma possibilidade para se jogar. Depois, pegou no manual de instruções e disse ao grupo que estava lá escrito como se jogava e foi lendo. Enquanto ia lendo, ia fazendo o que estava a ser indicado.	Funcionalidades da escrita	16.10.18	
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas
Educadora; Grupo de crianças	Sala de atividades	Conversa em grande grupo	Não participante	
Registo diário nº	Descrição	Tema	Data	
2	Numa fase inicial, a educadora mostrou uma imagem da rã de olhos vermelhos correspondente ao boneco que tinha sido desencadeador do projeto e deu alguma informação adicional, como onde vive, o que come, lendo alguma informação para o grupo e mostrando algumas imagens. Após se ter questionado, em grande grupo, o grupo sobre as letras que compunham a palavra rã e sapo e de se sugerir ao grupo que se analisassem as diferenças entre o sapo e a rã, em pequenos grupos, com base em duas imagens (uma correspondente a um sapo e uma correspondente a uma rã). Em pequeno grupo, E. apontou para a letra “a” de rã e para a letra “a” de sapo e disse que eram iguais. Eu disse-lhe que tinha razão, que eram a mesma letra, apontando para as mesmas. Cl. apontou para a letra “A”, escrita, várias vezes, na folha de papel correspondente à informação acerca da rã e disse que era “A” de avó. Eu perguntei a Mg. se descobria um “m” de Miguel e Mg. apontou para outra letra. Depois eu aponte para a letra “m” em várias partes do texto e disse a Mg. que estava ali a letra “m”. Algumas crianças mencionaram informação que tinha sido dada pela educadora, nomeadamente que eram carnívoras. Passado algum tempo de eu estar a perguntar a um pequeno grupo de crianças diferenças entre as	Atividade orientada	16.10.18	

	imagens/descrição das imagens, disse às crianças que eramos detetives, para mantermos os olhos bem abertos e abri mais os meus olhos com as minhas mãos, enquanto olhava para as crianças. Quando necessário, perguntava sobre as patas, a pele, se a rã era gorda ou magra.			
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas
Auxiliar da sala; Mg. (3 a. 5 m.)	Rfeitório	Almoço	Não participante	
Registo diário nº	Descrição			Tema
3	Mg. perguntou se podia comer mais gelatina à auxiliar da sala. Já não havia gelatina na taça grande que se encontrava em cima da mesa onde uma parte do grupo de crianças se encontrava. A auxiliar sugeriu a Mg. que perguntasse à auxiliar de cozinha se havia mais gelatina. Sugeriu-lhe que Mg. lhe perguntasse: "Há mais gelatina?". Mg. dirigiu-se para a auxiliar de cozinha e repetiu o que a auxiliar de sala lhe tinha sugerido perguntar. Depois, voltou com a taça com gelatina. A auxiliar de sala perguntou a Mg. se tinha agradecido, com um ar afetuoso. Percebeu, pela expressão de Mg., que Mg. se tinha esquecido de agradecer e sugeriu-lhe que o fizesse. Mg. foi agradecer à auxiliar de cozinha e depois voltou para a mesa.			Adulto- mediador e modelo
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas
Auxiliar da sala; Mg. (3 a. 5 m.)	Refeitório	Almoço	Não participante	
Registo diário nº	Descrição			Tema
				Data

4	A educadora estava a abraçar Mg., numa altura em que as crianças se encontravam a realizar a higienização antes da sesta.			Afeto	16.10.18
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
Educadora; Mg. (3 a. 5 m.)	Sala do grupo de crianças	Higienização pré sesta	Não participante		
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data
5	Li a história “O Coelho branco” que V. trouxe de casa antes da sesta.			Contar histórias	16.10.18
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
Eu; grupo de crianças	Sala do grupo de crianças de 4 anos	Hora do conto antes da sesta	Participante		
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data
6	Eu estava a falar com Mt. e I. sobre “os transportes deles estarem na oficina, avariados” ,numa altura em que tinham parado os triciclos perto de mim. Mt. começou a falar e gaguejou. Tentou segunda vez e gaguejou, novamente. Logo a seguir, fui falando tranquilamente a dizer que talvez “o carro dele” precisasse de gasolina. Mt. disse que sim e passado pouco tempo I. e Mt. voltaram a andar de triciclo.			Gaguejar	16.10.18
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
Eu; Mt. (3 a. 6 m.); I. (3 a. 4 m.)	Recreio (exterior)	Brincadeira	Participante		

Registo diário nº	Descrição			Tema	Data
1	A educadora, depois de ter apresentado "árvores" e duas rãs que tinham sido feitas pelas crianças, reforçou a ideia de que as rãs de olhos vermelhos dormiam nas árvores. Após isso, E. disse-me que ela dormia na sala enquanto as rãs dormiam nas árvores. A educadora perguntou ao grupo de crianças quem tinha feito cada coisa para o projeto. Algumas crianças disseram que não tinham sido elas. A educadora disse-lhes que tinha perguntado quem tinha feito e não quem não tinha feito.			Promoção da comunicação	17.10.18
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
Educadora; Eu, E. (3 a. 9 m.)	Sala do grupo de crianças	Conversa em grande grupo	Participante		
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data
2	I quis ajudar a pintar com lápis de cera um papel de cenário que já tinha sido pintado, em parte com tinta e ficou durante bastante tempo a fazê-lo.			Interesses	17.10.18
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
I.(3 a. 4 m.)	Sala do grupo de crianças	Brincadeira	Não participante		
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data
3	D. trouxe de casa um nenuco. Mg. disse que era do recreio e D. disse-lhe que não, que era dele.			Brinquedos	17.10.18
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
Eu; D. (3 a. 3 m.); Mg. (3 a. 5 m.)	Recreio (exterior)	Brincar	Participante		
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data

4	A auxiliar da sala estava sentada na parte debaixo do escorrega e uma criança, depois de a ver, desceu o escorrega e começou-se a rir. A auxiliar de sala continuou sentada e mais algumas crianças subiram o escorrega e desceram-no, formando-se uma fila de crianças sentadas (Ma.; D.; V.; C.; El.) atrás da auxiliar da sala. Tanto a auxiliar da sala como as crianças estavam-se a rir.			Brincadeira – interação com o adulto	17.10.18
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
Auxiliar da sala; Ma. (3 a. 11 m.); D. (3 a. 3 m.); V. (3 a. 4 m.); C. (3 a. 5 m.); El. (3 a. 7 m.)	Recreio (exterior)	Brincar	Não participante		
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data
5	À hora de almoço, M. pediu-me ajuda para tirar a casca da banana. Eu mesmo antes disso estava a almoçar com uma parte do grupo de crianças noutra mesa. Eu fiz um "corte" na casca da banana, sem antes ter verificado se M. já o tinha tentado fazer.			Adulto mediador	17.10.18
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
Eu; M. (3 a. 7 m.)	Refeitório	Almoço	Participante		
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data
6	Passado pouco tempo de as crianças se terem deitado nos seus catres, algumas (Vt.; Ma.; C.; Mt.) encontravam-se destapadas e a educadora tapou-as. Comentou comigo que já estava a ficar frio e que era importante as taparmos durante a sesta.			Satisfação das necessidades	17.10.18
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
Educadora; Vt. (3 a. 4 m.); Ma. (3 a. 11 m.); C.	Sala do grupo de crianças	Sesta	Não participante		

(3 a. 5 m.); Mt. (3 a. 6 m.)					
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data
7	Depois de ter ido à sanita fazer chichi, V. pediu-me para abotoar o botão das suas calças. Depois de me pedir ajuda e de eu lhe ter abotoado o botão, perguntou-me se eu já o conseguia fazer por ser “crescida”. Eu disse-lhe que ele ia acabar por conseguir também, ia aprender, tal como eu.			Adulto-mediador	17.10.18
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
Eu; V. (3 a. 7 m.)	Casa de banho	Ida à casa de banho	Participante		
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data
8	Mtd. fez chichi na cama.			Sesta - chichi	17.10.18
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
Mtd. (3 a. 9 m.)	Sala do grupo de crianças	Sesta	Não participante		
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data
9	El., enquanto se calçava, perguntou-me se um dos sapatos era do lado esquerdo ou do lado direito. Eu respondi-lhe. Passado pouco tempo, M. pediu-me ajuda para apertar os “cordões” dos seus sapatos. Enquanto apertava, disse-lhe que se faziam “duas orelhinhas” e M. foi observando o que eu estava a fazer.			Adulto mediador	17.10.18
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
Eu; El. (3 a. 7 m.); M. (3 a. 7 m.)	Sala do grupo de crianças	Pós sesta	Participante		
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data

1	Após as crianças que se quiseram pintar de rãs terem sido pintadas, fez-se um passeio a pé. El., nalgumas alturas, saltitou e fez sons de “rã”. V. sugeriu que se fosse para a zona dos pescadores. A educadora avisou o grupo da ideia e disse que era para meninos crescidos lá irem, perguntando-lhes se eram capazes e algumas crianças disseram que sim e fomos para essa zona a pé. Nesse paredão, L. disse que para ir para casa ia pela ponte, sobre qual a educadora estava a falar. No caminho de volta, L. falou comigo e com Mg. sobre o que tinha visto um dia no oceanário com os pais.			Conhecimento do mundo	18.10.18
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
Eu; Educadora; E.; L.; Mg.	Exterior da organização socioeducativa	Passeio	Participante		
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data
2	Mtd. tinha andado de baloiço durante algum tempo. A auxiliar de sala pediu-lhe que trocasse com outra criança que também queria andar. Pouco depois de ter saído sentou-se perto dos baloiços, virou-se de costas e começou a choramingar. Passado pouco tempo, V. foi ter com Mtd. baixou-se e perguntou-lhe o que se passava. Mtd. respondeu-lhe, virando-se para a direção de V., dizendo-lhe que queria andar de baloiço e depois virou-se para o outro lado e depois virou-se para o outro lado. V. foi ter comigo a dizer que Mtd. queria andar de baloiço e eu disse-lhe que Mtd. já tinha andado e tinha que esperar até as outras crianças andarem um bocado.			Birras Empatia	18.10.18
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
Auxiliar da sala; Eu; V. (3 a. 7 m.); Mtd. (3 a. 9 m.)	Recreio (exterior)	Brincadeira	Não participante		
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data

3	V. estava a tossir várias vezes, enquanto estava deitado no seu catre e a auxiliar da sala colocou outra almofada por cima da que V. tinha. Passado pouco tempo, V. parou de tossir.			Satisfação das necessidades	18.10.18
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
Auxiliar da sala; V. (3 a. 7 m.)	Sala do grupo de crianças	Sesta	Não participante		
Registo diário n°	Descrição			Tema	Data
1	Mt. estava a brincar com um objeto disponibilizado na sala (pedaço de cartão) a fazer de prancha de <i>surf</i> .			Brincadeira	19.10.18
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
Mt. (3 a. 6 m.)	Sala do grupo de crianças	Brincadeira	Não participante	Mt. e o seu pai praticam <i>surf</i> .	
Registo diário n°	Descrição			Tema	Data
2	G., num momento livre, esteve a pintar durante bastante tempo uma folha de papel A3 com tintas e um pincel.			Interesses	19.10.18
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
G. (3 a. 11 m.)	Sala do grupo de crianças	Brincadeira	Não participante		
Registo diário n°	Descrição			Tema	Data

3	<p>Numa altura em que as crianças estavam a ir à casa de banho, antes de nos dirigirmos para o recreio (exterior), as que já tinham ido à casa de banho iam-se sentando em grande círculo, a meu pedido. Pedi a V., que já tinha ido à casa de banho, para se sentar na roda. Esperei algum tempo e V. não foi para a roda. Uma estratégia que utilizei foi pedir, novamente, a V. que se sentasse na roda, dizendo que era a última vez que o avisava. Passado pouco tempo, V. sentou-se na roda e participou na conversa que decorria.</p>			Assertividade	19.10.18
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
Eu; V. (3 a. 4 m.)	Sala do grupo de crianças	Momento antes de ir para o recreio, antes do almoço	Participante		
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data
4	<p>Eu estava a observar Ma. a brincar com conjuntos de peças diferentes e que variavam na cor, repetindo-se as cores nos diversos conjuntos. Perguntei a Ma. se podia brincar com ele e Ma. consentiu. Passado um bocado, C. juntou-se à brincadeira. C. começou por tirar peças que Ma. estava a usar e Ma. disse que C. lhe estava a tirar as peças. Eu sugeri que C. procurasse um tipo de peças e as colocasse junto de si, tal como eu e Ma. estávamos a fazer. A dada altura, perguntei a Ma. quantos comboios vermelhos tinha . C. apontou para os comboios vermelhos, um a um e respondeu-me “dois”. Ma. começou a contar os comboios todos (uns azuis, outros amarelos, outros verdes, outros vermelhos), apontando com o indicador enquanto contava e responde-me o total de comboios. Perguntei-lhe quantos vermelhos, apenas vermelhos. Perguntei-lhe onde estavam os comboios vermelhos e Ma. apontou para os comboios vermelhos. De seguida, perguntei-lhe quantos comboios vermelhos eram e apontou, um a um para os vermelhos, enquanto os enumerava e respondeu-me dois. Eu repeti a ideia, afirmando que eram dois comboios vermelhos.</p>			Adulto mediador	19.10.18
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
Eu; Ma. (3 a. 11 m.); C. (3 a. 5 m.)	Sala do grupo de crianças	Brincadeira	Participante		

Registo diário nº	Descrição			Tema	Data
5	Ma. disse a C. para o “respeitar”, expressão utilizada e valorizada pela equipa educativa. Essa situação ocorreu quando C. estava a tirar os objetos de um jogo que Ma. estava a jogar. C. acabou por ir para outra área da sala.			Brincadeira	19.10.18
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
Ma. (3 a. 11 m.); C. (3 a. 5 m.)	Sala do grupo de crianças	Brincadeira	Não participante		
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data
6	Numa altura livre pelas áreas da sala, eu estava sentada numa mesa onde se encontravam algumas crianças e comentei que ia fazer um desenho, após ter ido buscar uma folha de papel e um recipiente com lápis de cor. C. disse-me que também queria ir fazer um desenho, foi buscar uma folha e sentou-se ao meu lado a fazer um desenho. Enquanto ia fazendo o seu desenho, C., por vezes, cantarolava e dizia-me algumas coisas que estava a desenhar, por exemplo que era um tubarão muito grande.			Adulto - modelo	19.10.18
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
Eu; C. (3 a. 5 m.)	Sala do grupo de crianças	Brincadeira	Participante		
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data
7	El. pediu-me para lhe dar um beijinho quando a fui tapar, antes de adormecer, no catre. Dei-lhe um beijinho e sorri e El. também sorriu.			Afeto	19.10.18
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
Eu; El. (3 a. 7 m.)	Sala do grupo de crianças	Sesta	Participante	Nalguns dias anteriores, perguntei a El. se lhe podia dar um beijinho e El. respondeu-me que sim e dei-lhe um beijinho antes de a tapar, na hora da sesta.	

Registo diário nº	Descrição	Tema	Data	
8	l. estava a “ler um livro”, sentada, com as pernas cruzadas, a falar sobre cada página e a colocar o livro à sua frente, virado para o lado que não está ao alcance da sua vista, como feito em momentos em que se estão a ler histórias, em grande roda.	Brincadeira imitação	19.10.18	
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas
El. (3 a. 7 m.)	Sala do grupo de crianças	Brincadeira	Não participante	

IV

NOTAS DE CAMPO SEMANA 4 (22.10.18-26.10.18)

Registo diário nº	Descrição	Tema	Data
1	A educadora estava a relembrar o mapa das datas especiais com o grupo e apontou para duas fotografias, sendo uma delas a fotografia do seu pai que tinha feito anos no domingo. Mtd. disse que fez anos. A educadora perguntou-lhe se tinha sido o pai dela a fazer anos e Mtd. disse que sim e que o seu pai “soprou as velas com muita força” e acrescentou, de seguida, que comeu “duas fatias” de bolo e que “o avô <i>Manecas</i> deu uma caneta”. Quando a educadora questionou o grupo sobre que dias tinham sido no fim de semana, C. respondeu-lhe “sábado e domingo”. Numa altura em que a educadora	Promoção do diálogo	22.10.18

<p>mostrou às crianças arquivadores, perguntou-lhes para o que é que achavam que serviam e El. respondeu-lhe: “é para pôr as coisas lá dentro”. Noutra altura, a educadora perguntou-lhes o que é que se devia colocar para se saber de quem são. Ma. respondeu-lhe: “os nomes”. De seguida, a educadora perguntou o que é que se devia pôr para as crianças saberem que é delas e El. respondeu-lhe: “fotografia”. Quando mostrou um caderno ao grupo, perguntou-lhe o que era. El. disse-lhe “é um livro para escrever as coisas”. De seguida, a educadora disse que era um caderno e explicou que o livro já tem coisas escritas. Noutro momento, El. contou que foi ver um filme “aquele dos monstros bons, bonzinhos”. A educadora perguntou a Mm. o que tinha feito e respondeu-lhe: “eu fui ao oceanário com os meus pais. Vi um tubarão”. G. disse “eu fiquei em casa”. A educadora disse que, por vezes, sabia bem estar em casa. Noutra altura, a educadora disse que tinha estado na “escola dos professores” e que lá lhe falaram que “o nosso coração é mesmo muito importante” e que era importante “cuidar muito do coração”.</p>				
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas
Educadora; Mtd. (3 a. 9 m.); C. (3 a. 5 m.); El. (3 a. 7 m); Ma. (3 a. 11 m.); Mm. (3 a. 4 m.); G. (3 a. 11 m.)	Sala do grupo de crianças	Conversa em grande grupo	Não participante	
Registo diário nº	Descrição	Tema	Data	
2	Mg. estava a brincar com uma grua de brincar de plástico e com um carrinho. Passado pouco tempo, foi ter com a educadora e pediu-lhe ajuda, disse-lhe que não estava a conseguir. A educadora disse-lhe para tentar. Depois de Mg. ter tentado e não ter conseguido, a educadora disse-lhe que lhe ia mostrar como ele podia fazer e colocou-se mais junto dele e ao ir colocando o carrinho preso na grua, foi-lhe dizendo como estava a fazer. Depois disso Mg. disse-lhe: “vou tentar”.	Adulto-mediador	22.10.18	

Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
		Sala do grupo de crianças	Brincadeira	Não participante		
Registo diário nº	Descrição				Tema	Data
3	R. pediu emprestado um brinquedo a I. e perguntou-lhe: “podes emprestar-me, por favor?”				Interação entre pares	22.10.18
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
R.(3 a. 4 m.); I. (3 a. 4 m.)		Sala do grupo de crianças	Brincadeira	Não participante		
Registo diário nº	Descrição				Tema	Data
4	Enquanto me encontrava a dar apoio à equipa educativa numa tarefa que um pequeno grupo de crianças estava a realizar – pintar o seu arquivador com lápis de cera, Ma. disse-me, espontaneamente, a respeito do que estava a pintar “parece uma girafa”. Passado pouco tempo, I., que se encontrava ao pé de Ma., disse-me: “parece arroz”, sobre uma parte que estava a pintar.				Perceção visual/conhecimento do mundo	22.10.18
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
Ma. (3 a. 11 m.); I. (3 a. 4 m.)		Sala do grupo de crianças	Sala do grupo de crianças	Participante		
Registo diário nº	Descrição				Tema	Data
5	Mt. perguntou-me porque é que não íamos ao recreio. Numa fase inicial, começou por gaguejar. Passado pouco tempo, quando o estavam a interromper disse a quem o estava a interromper (I.) que era a vez dele. De seguida, perguntou de uma forma contínua.				Desenvolvimento linguístico	22.10.18
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
Mt. (3 a. 6 m.); I. (3 a. 4 m.)		Sala de outro grupo de crianças	Leitura de uma história antes da sesta	Não participante		

Registo diário nº	Descrição	Tema	Data		
6	R. disse à educadora, na hora da sesta, que queria pôr a fralda porque fazia muito chichi à noite em casa, no momento em que a educadora lhe perguntou se queria ou não pôr a fralda durante a sesta.	Promoção da autonomia	22.10.18		
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas
Educadora; R. (3 a. 4 m.)		Sala do grupo de crianças	Pré sesta	Não participante	
Registo diário nº	Descrição	Tema	Data		
7	El. não dormiu a sesta. Esteve na sala com um grupo de crianças mais velhas que não dormem a sesta. G. juntou-se a esse grupo depois de ter dormido aproximadamente uma hora.	Sesta	22.10.18		
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas
El. (3 a. 7 m.)		Sala do grupo de crianças	Sesta	Não participante	Os pais de El. avisaram a equipa educativa de que já não era para El. dormir a sesta, porque à noite estava a ter dificuldades em adormecer. Os pais de G. avisaram a equipa educativa que G. só deveria dormir uma hora de sesta, antes de eu iniciar o estágio.
Registo diário nº	Descrição	Tema	Data		
1	Foi escrita uma carta para se oferecer à avó de L. que costuma trazer marmelada. Fomos ao marco de correio colocar a carta. Estava escrito num autocolante no marco de correio uma informação a informar que as cartas eram retiradas a partir das 18:00. A educadora informou o grupo	Desenvolvimento da linguagem; participação da família	23.10.18		

de crianças da informação e apontou para o que estava escrito enquanto ia lendo. No caminho de volta, cruzámo-nos com a auxiliar de cozinha, que tinha acabado de sair da instituição e, com o apoio da educadora, disse-lhes que não conseguia perceber porque estavam todos a falar ao mesmo tempo. Depois, só falou El. que lhe disse que tínhamos ido pôr uma carta no correio (marco de correio). De seguida, Vt. acrescentou que a carta era para a avó de L. “Bé”. Por último, D. acrescentou que era para pedir à avó do Lucas para trazer mais marmelada. Pouco tempo depois, no caminho de volta, Mt. disse a Mg. que Mg. não ia a casa dele. Disse-lhe que estava triste.					
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
Educadora; Auxiliar da cozinha; Eu; El. (3 a. 7 m.); Vt. (3 a. 4 m.); D. (3 a. 3 m.); Mg. (3 a. 5 m.)	Perto da instituição	Passeio	Participante	Não me apercebi do que tinha sido falado/vivenciado entre Mt. e Mg. antes de Mt. ter dito a Mg.. o que foi descrito	
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data
1	Após a educadora ter contado uma história que I. tinha trazido de sua casa sobre uma gata chamada Mimi que gostava de se esconder em vários sítios, surgiram diversos diálogos: “a Mimi gosta de esconder-se por baixo do sofá” (El.); “eu gostava de ter um gato, mas não tenho” (Ma.); I. falou sobre os dois gatos da avó; C. disse que a sua avó tinha um gato. Numa altura, Mt. disse para Vt. parar, ao mesmo tempo que fazia alguns gestos e movimentos, numa altura em que Vt. estava-se a encostar a Mt. e a tocar nos braços de Mt.. Vt. voltou a virar-se para a frente.			Promoção do diálogo; Interação adulto-criança	24.10.18
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	

Educadora; El. (3 a. 7 m.); Ma. (3 a. 11 m.); C. (3 a. 5 m.); Mt. (3 a. 6 m.); Vt. (3 a. 4 m.); I. (3 a. 4 m.)	Sala do grupo de crianças	Conversa em grande grupo	Participante		
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data
2	Mt., após ter escolhido a cor de uma caneta de feltro, segurando-a com a sua mão, para marcar a sua presença no “mapa de presenças”, tirou a tampa da caneta e colocou-a encaixada na parte de cima da caneta, utilizando uma caneta de feltro de uma cor à sua escolha. Numa fase inicial, colocou a mão direita, que segurava a caneta, demasiado para cima quando estava a marcar a sua presença. Sugeriu-lhe que colocasse a mão mais para baixo, demonstrando-o com outra caneta e colocando a minha mão numa posição mais aconselhável. De seguida, Mt. colocou a sua mão mais para baixo e continuou a marcar a sua presença.			Desenvolvimento da motricidade fina	24.10.18
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
Eu; Mt. (3 a. 6 m.)	Sala do grupo de crianças	Marcação das presenças	Participante		
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data
3	“Olha é um C de Carlota”, C. comentou comigo, enquanto apontava para a marca do apoio do papel da casa de banho”.			Desenvolvimento da consciência fonológica	24.10.18
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
Eu; C. (3 a. 5 m.)	Sala do grupo de crianças	Brincadeira	Participante		
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data

4	<p>As crianças participaram na transformação da zona da casa na zona “dos animais” (cães e gatos). Surgiram diversas questões e opiniões:</p> <p>“Também se tinha que tirar o quê?” (educadora)</p> <p>“Janelas” (V.)</p> <p>“O que é que disseram?” (educadora)</p> <p>“Fazer uma casa de gatos” (Mm.)</p> <p>“A chave fica” (El.)</p> <p>“A televisão pode sair” (El.)</p> <p>“E os cães e gatos não precisam torradeiras” (I.)</p> <p>“O bebé” (D.)</p> <p>“Os bebés e cama dos bebés”</p> <p>“Cadeiras” (Mt.)</p> <p>“ Noutro dia escondi debaixo da mesa” (I.)</p> <p>“Eu também” (El.)</p> <p>O fogão saiu e as panelas ficaram, “porque os cães podemos pôr a comida dentro das tijelas” (I.)</p> <p>E os telemóveis “saem” (El.)</p> <p>“Porque os cães e os gatos não bebem coca-cola” (Mtd.)</p> <p>O que é que o teu cão come? (educadora) “ biscoitos”. Não é cão é cadela (Mtd.)</p> <p>“Massinhas” (Ma.)</p>	Alteração do espaço/materiais da sala – participação das crianças	24.10.18
---	---	---	----------

	<p>“Mas podemos ir buscar caixa para os gatos” (El.)</p> <p>“e sacos” (V.)</p> <p>“para os gatos e cães passarem” (El.)</p> <p>“Quem quer que vão, quem quer que fiquem? (acerca das chaves). e depois ficam”</p> <p>“Podemos pôr alguma coisa à volta?” (educadora) “</p> <p>“Tapar em cima e aqui” (à frente) “com uma manta” (Vt.)</p> <p>“Também podemos tapar aqui para os cães e gatos passarem” (a apontar) (D.)</p> <p>“a seguir vamo-nos pôr lá dentro” (Vt.) (referindo-se aos sacos de plástico). A educadora disse-lhe que era perigoso e que podia trazer de sua casa saco de cartão que tinha lá.</p> <p>“Uau é muito giro (nome da educadora)” (C.)</p> <p>.</p> <p>Fomos à garagem procurar caixas de cartão. Quando se falou na garagem, Vt. disse que se tinha que ir de carro e depois abrir a porta do carro. A educadora comentou que normalmente quando entramos na garagem, estamos dentro do carro. De seguida disse que havia umas escadas perto da entrada da instituição, que davam acesso à garagem e dava para irmos a pé de escadas.</p> <p>D. comentou: “está bonita a casinha”</p> <p>Mtd. disse: “o gato gosta de novelos de lã”</p> <p>Quando a educadora perguntou com o que é que os cães e os gatos gostavam de brincar, Mt. disse: “com bolas”</p>			
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas

Educadora; Auxiliar da sala; Eu; grupo de crianças	Sala do grupo de crianças	Alteração do espaço/materiais da sala	Participante		
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data
5	D. disse-me: “Raquel, sabes vou ao médico da pilinha e dos ouvidos”.			Interação adulto-criança	24.10.18
	Fez-se um piquenique no recreio exterior da instituição e numa altura em que se preparava o espaço, Mt., V. e I. ajudaram-me, espontaneamente, a colocar umas estruturas para brincar numa zona mais afastada para se ter espaço para colocar a toalha e à sua volta para o piquenique.				
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data
6	Enquanto estava a dinamizar a atividade orientada “Romppom”, em que ia contando uma pequena história sobre um sapateiro, as diversas ações que este realizava eram acompanhadas de sons com a mesma melodia (romppom, rárará, lálálá, nhamnham, shshsh). Numa primeira vez, Cl. ia acompanhando os gestos e movimentos enquanto eu os realizava. As restantes crianças estavam-me a observar e a ouvir. Numa segunda vez, a maior parte das crianças foi acompanhando os gestos e movimentos, bem como o que estava a ser “cantado”. No final, uma das crianças pediu-me para contar outra história. Eu sugeri-lhes que se continuasse a história que tinha sido contada e uma das crianças sugeriu que a personagem dançasse e mantive o ritmo do que tinha sido contado antes e fiz movimentos com os dedos indicador e anelar no chão e a maioria das crianças acompanhou os movimentos.			Atividade “Romppom”	24.10.18
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	

Eu; grupo de crianças		Sala do grupo de crianças	Atividade dinamizada	Participante		
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data	
1	Cruzei-me com a mãe de V. que, enquanto eu entrava na instituição me perguntou se eu era a Raquel e eu disse-lhe que sim. Depois disse-me que o filho dela lhe tinha dito que tinha uma educadora na sala que se chamava Raquel e que rimava com papel. Eu disse-lhe que, por vezes, falávamos acerca dos nossos nomes e com que palavras rimavam e que uma vez ele me tinha dito que o meu nome rimava com papel.			Interação com os pais	25.10.18	
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
Eu; Mãe de Vt.; Vt. (3 a. 4 m.)		Entrada do estabelecimento	Acolhimento	Participante	Num dia anterior tinha-se “brincado” com rimas associadas aos nomes.	
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data	
2	A mãe de G. perguntou à educadora se a irmã de G. podia ir ver dentro da sala a fotografia onde estava (de família). A educadora consentiu e deu beijinhos à irmã de G..			Interação com os pais	25.10.18	
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
Educadora; G. (3 a. 1 m.); mãe de G.; irmã de G.		Sala do grupo de crianças	Acolhimento	Não participante	As fotografias das famílias nas férias de Verão estão penduradas numa das paredes da sala	
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data	
3	Cruzei-me na sala com a mãe de Mt. e com Mt., numa altura em que tinha chegado mais cedo de manhã para preparar os materiais para a animação da história “O nabo gigante”. Inicialmente, a mãe de Mt. perguntou algo a Mt. e Mt. acabou por não lhe responder e estava-me a observar. Comentei que noutro			Interação com os pais	25.10.18	

	dia Mt. tinha estado a brincar com um material da sala a “fingir” que era uma prancha de surf. Mt. disse que tinha uma prancha e a mãe dele disse-lhe que ele adorava e que andava já com braçadeiras em cima da prancha acompanhado pelo seu pai.				
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas
Eu; Mãe de Mt.; Mt. (3 a. 6 m.)		Sala do grupo de crianças	Acolhimento	Participante	
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data
1	Mt. emprestou a sua “guitarra” a R., depois de R. ter deixado D. levar a sua (de R.) bicicleta para a entrada da sala, no caminho para a casa de banho, antes do almoço. Logo a seguir, Vt. perguntou a Mt. se podia levar a sua “guitarra” e Mt. disse que era para R..			Relação entre pares	26.10.18
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas
Mt. (3 a. 6 m.); R. (3 a. 4 m.); Vt. (3 a. 4 m.)		Recreio exterior	Safda do recreio exterior	Não participante	
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data
3	Mt. fez um puzzle com 9 peças e disse-me que o tinha conseguido terminar.			Interesses Desenvolvimento da motricidade fina	26.10.18
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas
Eu; Mt. (3 a. 6 m.)		Sala do grupo de crianças	Brincadeira	Participante	
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data
4	“A minha mãe chama pai ao meu avô porque o meu avô é pai da minha mãe” D., numa altura em que D. estava a falar comigo sobre o seu avô.			Desenvolvimento linguístico	26.10.18

Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
Eu; D. (3 a. 3 m.)	Sala do grupo de crianças	Brincadeira	Participante		
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data
5	<p>Durante a hora do almoço, numa altura em que G. estava a comer massa e eu me encontrava sentada a comer na mesma mesa que ela, G. perguntou-me o que era, apontando para queijo derretido que estava na sua massa. Eu disse-lhe que era queijo e sugeri-lhe que o misturasse com o resto da massa. G. disse-me que não conseguia misturar. Eu fui falando com ela dizendo-lhe que ela o consegui fazer. Passado pouco tempo, G. voltou-me a dizer que não conseguia misturar, a pegar na faca e no garfo, sem o tentar fazer. Eu disse-lhe que ela já tinha conseguido uma vez e que sabia que ela ia conseguir fazê-lo outra vez. Passado pouco tempo, G. voltou-me a dizer o mesmo. A seguir, levantei-me, fui ter com ela e coloquei-me ao seu nível visual e disse-lhe que ela ia conseguir, sugerindo-lhe que tentasse comer uma das massas, apontando para as mesmas. Depois de me sentar, G. voltou a repetir o que me tinha dito.</p>			Assertividade	26.10.18
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
Eu; G. (3 a. 11 m.)	Refeitório	Almoço	Participante		
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data
6	<p>El. estava a choramingar e disse-me que estava com sono e queria ir dormir a sesta e queria o ursinho dela. A educadora perguntou o que é que se passava e eu disse-lhe, enquanto El. me ouvi, o que ela me tinha dito. De seguida, a educadora disse a El. que ela ia dormir a sesta, como estava com sono.</p>			Sesta	26.10.18
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
Educadora; Eu; El. (3 a. 7 m.)	Refeitório	Almoço	Participante		

Registo diário nº	Descrição	Tema	Data		
7	C. esteve a brincar sozinha durante o tempo livre. Nalgumas alturas, estava perto de um grupo de crianças, mas a brincar sozinha.	Tipo de brincadeira – solitária e paralela	26.10.18		
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas
C. (3 a. 5 m.)		Sala do grupo de crianças	Brincadeira	Não participante	Educadora comentou comigo que C. costumava brincar sozinha
Registo diário nº	Descrição	Tema	Data		
8	I. estava a pedir ajuda para continuar a sua construção de legos. Mt. ouviu o seu pedido e disse-lhe: “eu ajudo” e continuou a fazer com ela a construção.	Relação entre pares	26.10.18		
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas
Mt. (3 a. 6 m.); I. (3 a. 4 m.)		Sala do grupo de crianças	Brincadeira	Não participante	
Registo diário nº	Descrição	Tema	Data		
9	Mt. e Mm. estavam a construir uma “torre” com legos juntos. Iam colocando peças na mesma torre, individualmente, esperando a sua vez.	Relação entre pares-cooperação	26.10.18		
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas
Mt. (3 a. 6 m.); Mm. (3 a. 4 m.)		Sala do grupo de crianças	Brincadeira	Não participante	
Registo diário nº	Descrição	Tema	Data		

10	El. disse para Mtd. “ai, estás a pisar o tapete”. De seguida, Mtd. saiu de cima do tapete, numa altura em que estavam a brincar na área dos “animais”. Passado pouco tempo, El. pegou numa taça em que G. e Mtd. estavam a segurar e disse-lhes: “vocês tiraram” e G. e Mtd. deram a taça a El..			Relação entre pares	26.10.18
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas
El. (3 a. 7 m.); Mtd. (3 a. 8 m.); G. (3 a. 9 m.)		Sala do grupo de crianças	Brincadeira	Não participante	
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data
11	Mt. estava a brincar com D. e disse-lhe: “Eu sou o mano”.			Relação entre pares; brincadeira	26.10.18
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas
Mt. (3 a. 6 m.); D. (3 a. 3 m.)		Sala do grupo de crianças	Brincadeira	Não participante	
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data
12	Quando R. estava a falar sobre uma fotografia que tinha trazido na temática da semana (“palavras mágicas” como obrigada, desculpe e por favor) disse ao grupo: “eu segurei as uvas porque a mãe pediu”. Passado pouco tempo, R. mostrou uma fotografia do seu gato que tinha trazido para se colocar na zona dos “animais”.			Participação da família	26.10.18
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas
Educadora; R. (3 a. 4 m.)		Sala do grupo de crianças	Conversa em grande grupo	Participante	A educadora, após conversa em grupo, em que I. tinha dito que tinha visto uma imagem de um gato na área da natureza e a educadora sugeriu que se colocasse a imagem na parede dessa área, sugeriu

				ao grupo que se trouxesse imagens com os animais de estimação do grupo e quem não tivesse podia trazer de um animal que gostasse. O grupo achou boa ideia e a educadora disse-lhe que ia enviar um email aos pais a pedir que enviassem a imagem.	
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data
13	D. trouxe uma flor no âmbito da temática de sexta feira. Mencionei que oferecer uma flor a alguém também podia ser um gesto para demonstrar que se gosta de alguém e disse-lhes que já tinha recebido e que tinha gostado muito.			Participação das famílias; adulto moderador	26.10.18
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas
Eu; Grupo de crianças		Sala do grupo de crianças	Conversa em grande grupo	Participante	Todas as sextas feiras os encarregados de educação foram convidados a desenvolver com a criança uma dada temática, sendo sugerido que preparem algo para as crianças trazerem sexta feira dentro da temática, sendo dadas pistas pela instituição
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data
14	Mt. trouxe biscoitos de casa feitos pela mãe em formato de coração. Quando mencionei que era um biscoito Mt. disse-me: “não é um biscoito, é um coração”.			Participação das famílias; conceitos	26.10.18

Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas
Eu; Mt. (3 a. 6 m.)	Sala do grupo de crianças	Conversa em grande grupo	Participante	

V

NOTAS DE CAMPO SEMANA 5 (29.10.18-2.11.18)

Registo diário nº	Descrição	Tema	Data	
1	O pai e a mãe de Mt. vieram à organização socioeducativa apagar o bolo com a educadora pela manhã. Ambas fizeram hoje anos. A mãe de Mt. fez um bolo e ela e a educadora apagaram o bolo, acompanhadas pelo pai de Mt. e pelo grupo de crianças.	Envolvimento das famílias	29.10.18	
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas
Equipa educativa; Mãe e pai de Mt. (3 a. 6 m.); grupo de crianças	Sala do grupo de crianças	Cantar os parabéns	Participante	A mãe de Mt. tinha sugerido trazer o bolo e ela e a educadora cantarem os parabéns
Registo diário nº	Descrição	Tema	Data	
2	Fui à piscina acompanhar o grupo de crianças que foram à natação. Na altura em que as crianças se estavam a vestir, D. disse-me: “não consigo” no que se refere a pôr as meias. Eu disse-lhe para ir tentando colocar as meias explicando-lhe que eu estava a fazer outra coisa. D. colocou as meias sozinho.	Desenvolvimento da independência	29.10.18	
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas

Eu; D. (3 a. 3 m.)	Balneário (exterior da organização socioeducativa)	Natação	Participante	É uma expressão recorrente “não consigo”, em situações que as crianças acabam por conseguir, dando-se espaço para tal e incentivando-as, quando necessário	
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data
3	Falou-se do <i>Halloween</i> depois de V. ter perguntado se era “amanhã”. A auxiliar da sala mostrou ao grupo de crianças o mapa de presenças e apontou para os dias 29, 30 e 31 e colocou um círculo à volta do número 31, a dizer que era nesse dia. Cada criança partilhou sobre do que se ia mascarar.			Noção temporal	29.10.18
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas
Auxiliar da sala; V. (3 a. 7 m.)		Sala do grupo de crianças	Conversa em grande grupo	Participante	
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data
1	Depois de se cantar os parabéns, alguns balões ficaram disponíveis na sala. Algumas crianças estavam a brincar com balões nessa área - Mtd., D. e V. El.- e eu pedi-lhes para irem para outra zona da sala que é ampla e foram para onde lhes indiquei.			Gestão do grupo	30.10.18
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas
Eu; Mtd. (3 a. 9 m.); D. (3 a. 3 m.); El. (3 a. 7 m.); V. (3 a. 7 m.)		Sala do grupo de crianças	Brincadeira	Participante	
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data

1	A sala estava com menos luz e a auxiliar da sala tinha uma lanterna e íamos dialogando em grupo em grande roda, mascarados. Fomos para a sala polivalente para ouvir uma história com as restantes crianças (das outras salas). Após termos ouvido a história, E. disse à auxiliar da sala que queria voltar para o “castelo”, onde a auxiliar contou a uma história da “bruxa mimi”.			Ambiente educativo	31.10.18
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas
Auxiliar da sala; E. (3 a. 9 m.)		Sala do grupo de crianças	Conversa em grande grupo	Participante	
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data
2	G. estava a brincar com um material em que se encaixam peças redondas num tabuleiro. G. estava a colocar peças a circundar o tabuleiro (nos limites do tabuleiro) e chamou-me e disse-me que estava a fazer uma coisa para os animais selvagens, como os tigres, não conseguirem fugir.			Criatividade – exploração de materiais	31.10.18
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas
Eu; G. (3 a. 11 m.)		Sala do grupo de crianças	Brincadeira	Participante	
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data
3	Vt. disse-me que D. já tinha andado de carro e D. disse-me que tinha andado mas que o carro estava parado e estava a segurar no volante.			Interação adulto-criança	31.10.18
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas
Eu; Vt. (3 a. 4 m.); D. (3 a. 3 m.)		Sala do grupo de crianças	Brincadeira	Participante	
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data

1	L. esteve de férias e trouxe de casa materiais naturais que tinha apanhado com os pais e um folheto em que estava uma casa da árvore, onde ele tinha ficado com os pais durante o fim-de-semana.			Partilha/vivências	2.11.18*
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas
Auxiliar da sala; Eu; L. (3 a. 8 m.); restante grupo de crianças		Sala do grupo de crianças	Conversa em grande grupo	Participante	
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data
2	L. trouxe bolachas feitas pela sua mãe de casa. Enquanto L. estava a dar as bolachas às restantes crianças, lembrei as mesmas para agradecerem a L. Depois, sugeri que se fizesse algo para dar aos pais, lembrando que por diversas vezes nos trazem algo. D. sugeriu que se fizessem dois bolos, um para os pais e outro para a sala e eu disse-lhe que era uma boa ideia.			Partilha Envolvimento dos pais	2.11.18
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas
Eu; L. (3 a. 8 m.); D. (3 a. 3 .)		Sala do grupo de crianças	Conversa em grande grupo	Participante	

*Dia 1.11.18 foi feriado

VI

NOTAS DE CAMPO SEMANA 6 (5.11.18-9.11.18)

Registo diário nº	Descrição	Tema	Data		
1	C. queria brincar com o brinquedo de I.. I. ia-se afastando de C. e C. ia atrás de I. a dizer que queria a boneca de I.. Eu perguntei-lhes o que é que se passava e C. disse-me que queria brincar com a boneca de I.. Eu sugeri que C. perguntasse a I. se lhe podia emprestar a sua boneca. C. assim o fez e I. disse-lhe que não.	Partilha de brinquedos	5.11.18		
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas
Eu; C. (3 a. 5 m.); I. (3 a. 4 m.)		Sala do grupo de crianças	Brincadeira	Participante	
Registo diário nº	Descrição	Tema	Data		
2	I.queria brincar com Mm. na zona dos animais, porque “não queria ir brincar sozinha” e Mm. não queria. I. estava a dar a mão a Mm. e Mm. largava a mão. Perguntei a Mm. se queria brincar na zona dos animais e ela disse que não, que queria continuar a brincar comigo e com outras crianças. Eu comentei que Mm. agora não queria ir brincar para a zona dos animais, que talvez outra pessoa quisesse. Passado pouco tempo, perguntei a Mg. se queria ir brincar na zona dos animais com I. e Mg. disse que sim e foram os dois brincar para essa zona.	Interação entre pares Interação adulto-criança	5.11.18		
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas
Eu; I. (3 a. 4 m.); Mm. (3 a. 4 m.); Mg. (3 a. 5 m.)		Sala do grupo de crianças	Brincadeira	Participante	
Registo diário nº	Descrição	Tema	Data		
3	Pedi a Mg. que fosse marcar a sua presença no mapa de presenças, recorrendo a uma estratégia com um cariz mais lúdico, dizendo-lhe que ele era o “senhor rei” e fazendo-lhe uma vénia e a perguntar como estava “o senhor rei”.		5.11.18		

Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
Eu; Mg. (3 a. 5 m.)		Sala do grupo de crianças	Preenchimento do mapa das presenças	Participante		
Registo diário nº	Descrição				Tema	Data
4	Mt. e Mg. começaram a brincar com os talheres e a falar alto. Eu perguntei-lhes se estavam no recreio ou na sala para brincar e disseram que não. Depois, expliquei-lhes que já tinham estado a brincar e que era hora de almoçar.				Interação adulto-criança	5.11.18
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
Eu; Mg. (3 a. 5 m.); Mt. (3 a. 6 m.)		Refeitório	Almoço	Participante		
Registo diário nº	Descrição				Tema	Data
5	I disse-me que não conseguia abrir a película do iogurte líquido. Eu disse-lhe para tentar e I., depois de ter conseguido tirar um bocado da película disse-me que tinha a mão suja. Eu disse-lhe para não se preocupar, que não havia problema, que depois lavava e sugeri que segurasse com uma das mãos e com a outra tentasse tirar o que faltava. Assim o fez, depois ficou uma parte rasgada e entretanto disse-lhe que tinha conseguido e disse-me que ainda faltava a outra parte e novamente disse-lhe para não se preocupar em sujar as mãos e acabou por conseguir tirar toda a película.				Interação adulto-criança	5.11.18
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
Eu; I. (3 a. 4 m.)		Sala do grupo de crianças	Lanche	Participante		
Registo diário nº	Descrição				Tema	Data

6	Ma. trouxe uns sapatos de carneira com uma fivela novos e pediu-me ajuda para os calçar. Eu ia-lhe dando indicações para tentarmos colocar os sapatos que têm uma forma apertada. A dada altura, sugeri-lhe que se tentasse levantar e enquanto eu tentava colocar o sapato. Eu comentei com Ma. que não estava fácil e os dois sorrimos. No final, conseguimos e eu disse-lhe que tínhamos conseguido juntos e sugeri-lhe que me desse “mais cinco” e assim foi.			Interação adulto-criança	5.11.18
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas
Eu; Ma. (3 a. 11 m.)		Sala do grupo de crianças	Pós sesta	Participante	
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data
1	Enquanto as crianças estavam a lavar as mãos antes de comerem o reforço da manhã, El. ia começar a lavar as mãos sem puxar as mangas para cima e eu lembrei-lhe que deveria puxar as mangas para cima e El. assim o fez.			Interação adulto-criança	6.11.18
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas
Eu; El. (3 a. 7 m.)		Casa de banho	Lavar as mãos	Participante	
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data
2	V. disse-me que ia fazer cocó. Eu disse-lhe que ia ter com ele daqui a pouco e pedi-lhe que me chamasse quando tivesse terminado.				6.11.18
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas
Eu; V. (3 a. 7 m.)		Sala do grupo de crianças	Ida à casa de banho	Participante	
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data

3	M. estava a comer. Durante algum tempo fez uma pausa. Eu perguntei-lhe, num tom de brincadeira se podia ver a grande boca dela, se estava cheia. E depois disse-lhe “Ah, não está!” e pedi-lhe que continuasse a comer. M., passado algum tempo, comeu mais um bocado.	Interação adulto-criança	6.11.18			
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
Eu; M. (3 a. 7 m.)		Refeitório	Almoço	Participante		
Registo diário nº	Descrição				Tema	Data
4	El. disse-me que não gostava de ervilhas. Eu disse-lhe que com o molho da comida que era bom não ia sentir quase sabor das ervilhas comer disse que não ia sentir quase. El. comeu as ervilhas com o arroz.	Interação adulto-criança	6.11.18			
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
Eu; El. (3 a. 7 m.)		Refeitório	Almoço	Participante		
Registo diário nº	Descrição				Tema	Data
5	Durante o almoço, disse a Mt. que o ia ajudar a colocar a sua cadeira mais para a frente e Mt. consentiu e coloquei a sua cadeira mais para a frente, para não se sujar.	Interação adulto-criança	6.11.18			
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
Eu; Mt. (3 a. 6 m.)		Refeitório	Almoço	Participante		
Registo diário nº	Descrição				Tema	Data
6	Os pais de El. enviaram “uma carta” para a sala a perguntar se nos iam visitar à sala com o gato de El.. A educadora perguntou a El. o que tinha trazido e El. mostrou ao grupo de crianças e disse que a gata ia à sala. No seguimento do que El. disse, a educadora disse que ia ler o que estava lá escrito. Depois, com a orientação da educadora, foi escrita uma resposta aos pais de El..	Desenvolvimento linguístico	6.11.18			

Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
Educadora; El. (3 a. 7 m.)	Sala do grupo de crianças	Conversa em grande grupo	Participante		
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data
1	Em grande roda, eu comentei que Ma. estava quase a fazer anos e aponte para o dia dos anos de Ma. no mapa das presenças. Ma. sorriu e disse que estava quase a fazer anos. Noutro momento, depois de eu ter falado um pouco sobre a minha avó Mt. disse que a avó dele estava num “hotel”. A seguir I. disse que tinha dois avós e duas avós.			Promoção do diálogo	7.11.18
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
Eu; Ma. (3 a. 11 m.); Mt. (3 a. 6 m.); I. (3 a. 4 m.)	Sala do grupo de crianças	Conversa em grande grupo	Participante	Uma das avós de Mt. está num lar	
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data
2	Durante uma atividade em que as crianças estavam a pintar livremente com as mãos, com recurso a uma folha de papel A3 e a tinta de várias cores, surgiram diversas situações, nomeadamente: Cl. estava a pintar “metodicamente”; Ma. estranhou no início e depois começou a tocar na tinta com um dedo. Passado algum tempo Ma. já estava a usar a mão toda para pintar; R. perguntou pelo pincel e depois explorou com os dedos de uma das mãos, durante o tempo em que esteve a pintar.			Exploração	7.11.18
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
Cl. (3 a. 5 m.); Ma. (3 a. 11 m.); R. (3 a. 4 m.)	Sala do grupo de crianças	Pintura com as mãos	Não participante		
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data

3	Enquanto Mt. estava a preencher o mapa do tempo com um desenho, utilizando uma caneta de feltro grossa, com uma cor que escolheu, demonstrei-lhe como deveria pegar na caneta, enquanto ia dando indicações e Mt. segurou numa zona mais abaixo da caneta.			Adulto mediador	7.11.18
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas
Eu; Mt. (3 a. 6 m.)		Sala do grupo de crianças	Preenchimento do mapa do tempo	Participante	
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data
4	Numa altura em que o grupo de crianças estava a fazer uma grande roda, a dar as mãos, Mtd., El. e V. queriam dar a mão a G.. V. aproximou-se de Mtd. e começaram-se a empurrar. Eu dirigi-me para junto de V. e Mtd., coloquei-me ao nível visual de ambos e coloquei-me no meio dos dois e perguntei-lhes o que é que se passava. Nenhum dos dois me respondeu e eu afastei-me um pouco e fui para junto da educadora. Eu e a educadora estávamos a observar as crianças e elas acabaram por “resolver a situação”. Depois, a educadora, em grande roda perguntou ao grupo de crianças o que tinham feito e, com a mediação da mesma V. disse que tinha empurrado Mtd.. A educadora focou a ideia de que não se devia empurrar os amigos, mas sim conversar, nesse tipo de situações.			Resolução de conflitos – adulto mediador	7.11.18
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas
Educadora; Eu; Mtd. (3 a. 9 m.); V. (3 a. 7 m.)		Sala do grupo de crianças	Momento em grande grupo	Participante	
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data
5	G. e Mt. estavam a andar de baloiço e I. veio ter comigo a dizer-me que queria andar de baloiço. Eu sugeri-lhe que fosse pedir a Mt. e a G.. Acompanhei I. a ir ter com Mt. e com G. e I. disse-lhes que queria andar de baloiço. Eu disse-lhes para andarem mais um bocadinho e que depois trocavam, para			Resolução de conflitos – adulto mediador	7.11.18

	I. também conseguir andar antes de irmos almoçar. Cl. veio ter connosco e disse que também queria andar e eu disse-lhes que depois um deles trocava com Cl.. Passado pouco tempo, Mt. e G. saíram dos baloiços, numa altura em que lhes pedi para trocarem e I. e Cl. foram para os baloiços.				
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
Eu; G. (3 a. 11 m.); Cl. (3 a. 5 m.); I. (3 a. 4 m.); Mt. (3 a. 11 m.)	Recreio exterior	Brincadeira	Participante		
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data
6	Mt. estava a andar de triciclo com Mg., atrás de Mg. e ambos estavam-se a rir.			Interação entre pares	7.11.18
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
Mt. (3 a. 6 m.); Mg. (3 a. 5 m.)	Recreio exterior	Brincadeira	Não participante	O triciclo tem atrás uma estrutura onde pode ir outra criança em pé, agarrada à que está a pedalar	
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data
7	Ao lanche, Mt. disse à educadora “segui” (consegui), depois de ter tirado a parte que estava a tapar o iogurte líquido (parte de alumínio fina). A educadora descreveu o que ele tinha feito, dizendo-lhe que conseguiu.			Interação adulto-criança	7.11.18
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
Educadora; Mt. (3 a. 6 m.)	Sala do grupo de crianças	Lanche	Não participante		
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data

1	Expliquei a Mtd. que era para se tapar que estava mais frio, para não se constipar. Voltei-lhe a dizer que era só para ela não se constipar. Mtd. voltou a dizer que não queria e a afastar o lençol e a manta. Quando lhe pedi para me explicar o porquê de não se querer tapar, Mtd. começou por falar com a boca virada para a almofada. Eu disse-lhe que não a conseguia ouvir e pedi-lhe para se virar. Ela virou-se e disse-me que os pinguins tinham frio. Eu, em tom de brincadeira, disse-lhe que ela não era um pinguim. Mtd. riu-se, eu tapei-a e manteve-se tapada, encontrando-me ao nível visual e próxima de Mtd..	Interação adulto-criança	8.11.18			
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
Eu; Mtd. (3 a. 9 m.)		Sala do grupo de crianças	Sesta	Participante		
Registo diário nº	Descrição				Tema	Data
2	D. perguntou se íamos fazer os bolos.					8.11.18
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
Eu; D. (3 a. 3 m.)		Sala do grupo de crianças	Brincadeira	Participante	Em conversa com o grupo sugeri que se fizesse um bolo para se oferecer aos pais, depois de a mãe de L. ter trazido bolachas para dar ao grupo de crianças, em que D. sugeriu que se fizessem dois bolos, um para a sala e outro para os pais levarem)	
Registo diário nº	Descrição				Tema	Data
3	L. chamou-me e disse-me que tinha acontecido “um acidente”, que tinha feito chichi na cama. Eu disse-lhe que não havia problema. Acompanhei-o à casa de banho e pedi-lhe que tirasse as suas calças e as suas cuecas e avisei-o que ia buscar a roupa dele ao cacifo dele. Quando fui ao cacifo dele trouxe				Sesta (chichi) Interação adulto-criança	8.11.18

	também uma parte de cima, para o caso de também ter molhado a parte de cima. L., depois de ter tirado as calças e as cuecas disse-me que tinha a parte de cima molhada. Eu disse-lhe que também tinha trazido uma parte de cima e ajudei-o a tirar a parte de cima que se encontrava molhada.				
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
Eu; L. (3 a. 8 m.)	Sala do grupo de crianças	Sesta	Participante		
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data
1	Os avós vieram visitar o grupo de crianças à escola, de todas as salas. Eu cumprimentei os avós e as crianças na sala polivalente (expliquei aos avós quem sou e falei primeiro com as crianças a perguntar com quem tinham vindo (com os avós de L., L. pediu aos avós que se apresentassem e a avó apresentou-se e comentei que tinha sido quem tinha trazido a marmelada. Comentou que tinha feito para dar hoje à sala doce de marmelo e marmelada. E eu disse-lhe que tínhamos muita sorte.			Interação com familiares	9.11.18
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
Eu; L. (3 a. 8 m.); Avó de L.	Sala polivalente	Visita dos avós	Participante		
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data
2	A avó de Mm., que se encontrava ao meu lado na grande roda, quando se cantou a canção da Marianita disse-me que se chamava Mariana e eu disse-lhe que quem tinha escolhido a música para se cantar tinha sido a sua neta. Enquanto me estava a contar estava emocionada.			Interação com familiares	9.11.18
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
Avó de Mm.; Eu	Sala Polivalente	Visita dos avós	Participante		
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data

3	As avós de V. e S. perguntarem-me se sabia qual era a canção “a casa que não é casa” e perguntei se era “era uma casa muito engraçada, não tinha teto, não tinha nada...” e as avós de V. e S. continuaram a cantar a canção comigo e disseram que era essa.	Interação com familiares	9.11.18	
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas
Avós de V. e S.; Eu	Recreio exterior	Visita dos avós	Participante	
Registo diário nº	Descrição		Tema	Data
4	O avô de L. disse-me que eu era muito simpática e perguntou-me se queria uma castanha, tendo uma castanha descascada na mão. Eu agradeci-lhe e aceitei a castanha.	Interação com familiares	9.11.18	
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas
Avô de L.; Eu	Recreio exterior	Visita dos avós	Participante	
Registo diário nº	Descrição		Tema	Data
5	Os avós de Mg. começaram a falar comigo sobre Mg. Disseram-me que tinham mais um neto que já tinha andado lá na organização e que era, tal como Mg., bastante “agitado”, por vezes. Disse-me, também, que Mg. ia muitas vezes para casa dos avós brincar e passear com os avós e que estava numa idade em que parece que a energia é inesgotável. Eu comentei com ele que era bom haver uma diversidade tão grande de “personalidades/temperamentos”, que cada criança era uma individualidade e que era tão importante respeitarmos essa individualidade.	Interação com familiares	9.11.18	
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas
Eu; Avós de Mg.	Recreio exterior	Visita dos avós	Participante	
Registo diário nº	Descrição		Tema	Data

6	D. estava a choramingar quando os avós se foram embora. Os avós de L. estavam-no a consolar. Comentaram comigo que D. era amigo de L., que gostavam muito dele. Eu estava colocada ao nível de D. e perguntei-lhe o que se passava. D. disse que os avós se tinham ido embora. Eu disse-lhe que os avós tinham ido almoçar e que nós também íamos. D. disse-me que depois ia estar com os avós outra vez. A auxiliar da sala aproximou-se e perguntou-lhe o que se passava e sugeriu pegar-lhe ao colo e deu-lhe “miminhos” enquanto descíamos para o refeitório.			Interação adulto-criança	9.11.18
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas
D. (3 a. 3 m.); Avós de L.; Eu; Auxiliar de sala		Recreio exterior	Visita dos avós	Participante	

VII

NOTAS DE CAMPO SEMANA 7 (12.11.18-16.11.18)

Registo diário nº	Descrição	Tema	Data
1	O que é que será que está dentro do saco que I. trouxe? A educadora questionou o grupo de crianças. G. disse que podia ser um bolo; Mtd. disse que podia ser um “bolo de laranja”; eu disse que parecia grande e volumoso e que talvez fosse uma caixa com um jogo no seu interior; R. disse que não sabia e a educadora disse-lhe para imaginar o que poderia ser (passado pouco tempo, enquanto a educadora foi buscar o saco	Promoção do diálogo Partilha de ideias	12.11.18

	perguntei a R., novamente o que achava que era, depois de eu e algumas crianças termos respondido e R. disse que podia ser “um secador”.				
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
Educadora; Eu; I. (3 a. 4 m.); G. (3 a. 11 m.); Mtd. (3 a. 9 m.); R. (3 a. 4 m.)	Sala do grupo de crianças	Conversa em grande grupo	Participante		
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data
2	Depois de terem sido apresentados os cartões com os desejos escritos dos pais e das crianças para fazer em sala, foi decorada uma caixa para os guardar. Eu relembrei com as crianças que iam decorando a caixa o que tinha sido escrito nos seus cartões. Numa altura em que R. estava a tentar rasgar, não o estava a conseguir, estava a puxar. Fui dando algumas indicações e R. continuava a puxar os pedaços de papel crepe. Depois, dirigi-me para junto dele, e coloquei-me atrás dele e fiz o gesto com as minhas mãos, como se tivesse a recortar e, de seguida, R. fez um gesto parecido e recortou. Eu disse-lhe que era assim mesmo e R. continuou a recortar.			Desenvolvimento da motricidade fina	12.11.18
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
Eu; R. (3 a. 4 m.)	Sala do grupo de crianças	Atividade orientada	Participante	R. esteve até tarde no parque e era pouco estimulado ao nível de movimentos	

Registo diário nº	Descrição	Tema	Data		
3	Mt. tinha chegado há pouco tempo da natação e numa altura em que avisei o grupo de crianças que era a altura para se arrumar a sala, Mt. estava a acabar de fazer um puzzle, em que faltavam duas peças. Vt. estava a começar a arrumar as peças que Mt. estava a usar e Mt. começou a afastar-se de Vt. e a tapar as peças. Eu disse a Vt. que Mt. sabia que era para arrumar e que queria arrumar sozinho. Mt. continuou a tentar terminar de fazer o puzzle. Eu sugeri a Mt. que não desmontasse o puzzle e o terminasse a seguir à sesta. Mt. não desmontou o puzzle e foi ter com o restante grupo de crianças.	“Negociação”	12.11.18		
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
Eu; Mt. (3 a. 6 m.); Vt. (3 a. 4 m.)	Sala do grupo de crianças	Arrumar	Participante		
Registo diário nº	Descrição	Tema	Data		
4	Durante um momento de transição, entre o brincar e o almoço, sugeri ao grupo de crianças que se fizesse um jogo. Uma criança ia-se esconder na área dos animais e as restantes tinham que tentar descobrir quem era a criança que faltava. Num momento	Jogo	12.11.18		

	<p>inicial, lembrámos que crianças faltavam. Depois expliquei às crianças que eu ia dar a mão à criança que se ia esconder, para o saber. Pedi que as crianças fechassem os olhos e, de seguida, que se virassem para uma parede. Da segunda vez que se jogou, várias crianças pediram para ser elas e eu fiz “pim pu neta” no mapa de presenças e foi outra criança. I. pediu para se jogar outra vez, mas já não dava tempo e eu disse ao grupo de crianças que quando se jogasse outra vez iriam-se esconder crianças que ainda não o tivessem feito.</p>				
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
Eu; I. (3 a. 4 m.)	Sala do grupo de crianças				
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data
5	<p>Enquanto estavam sentados na mesma mesa, algumas crianças começaram a falar sobre o natal. Vt. disse-me que o natal se está a aproximar que já tinha visto luzes de natal; El. disse que a árvore de natal era pesada e que o elevador não estava a funcionar e que ia ser difícil levar a árvore de natal pelas escadas para a sua casa; Mtd. disse que também já tinha visto luzes de natal.</p>			Diálogo	12.11.18
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
Eu; Vt. (3 a. 4 m.); El. (3 a. 7 m.); Mtd. (3 a. 9 m.)	Sala do grupo de crianças	Lanche	Participante		

Registo diário nº	Descrição			Tema	Data
6	De manhã I. estava a bocejar várias vezes enquanto a estava a ajudar a fazer um puzzle. Ao almoço a educadora a e auxiliar mediram-lhe a temperatura, acharam-na “chocha”, pelos olhos e olheiras e estava com febre.			Satisfação das necessidades	12.11.18
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas
		Sala do grupo de crianças			I.tinha febre e foi para casa
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data
7	R. caiu, não se aleijou, estava a saltitar enquanto estávamos no corredor (parte do grupo de crianças, a educadora e eu). Começou a chorar e a educadora disse-lhe que acontecia por vezes quando se saltava caía-se mas não fazia mal, com uma voz tranquila e R. parou de chorar e ficou mais calmo e prosseguimos caminho.			Adulto mediador	12.11.18
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas
Educadora; R. (3 a. 4 m.)		Corredor	Ida para a sala	Não participante	
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data

1	V. e S. chegaram à organização numa altura em que estava o restante grupo em grande roda. A educadora chamou V. e deu-lhe um abraço e sentou-se ao seu lado. A auxiliar da sala deu um abraço a S. e sentou-se ao seu lado.			Afetividade	13.11.18
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas
Auxiliar da sala; Educadora; V. (3 a. 7 m.); S. (3 a. 7 m.)		Sala do grupo de crianças	Acolhimento	Participante	
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data
2	Mt. estava a recortar, dando a educadora algumas dicas a Mt.. De seguida pintou com um pincel, segurando-o, inicialmente, numa zona alta do pincel.			Desenvolvimento da motricidade fina	13.11.18
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas
Educadora; Mt. (3 a. 6 m.)		Sala do grupo de crianças	Atividade orientada	Não participante	
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data
3	Mm. pediu-me para segurar na garrafa para ela tentar abrir a tampa da garrafa e eu coloquei-me ao seu nível visual e segurei na garrafa.			Adulto mediador	13.11.18

Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
Eu; Mm. (3 a. 4 m.)		Sala do grupo de crianças	Beber água	Participante	Num dia anterior tinha-a ajudado 1º demonstrando e, depois de Mm. tentar e não ter conseguido segurei na sua garrafa e Mm. conseguiu abri-la.	
Registo diário nº	Descrição				Tema	Data
4	C. disse-me: “quero mais água”. A educadora disse a C. que não era a forma que ela devia usar para pedir água. Disse-lhe para dizer: “Raquel, podes-me dar mais água, por favor?”. C. assim o fez.				Adulto mediador	13.11.18
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
Educadora; Eu; C. (3 a. 5 m.)		Sala do grupo de crianças	Beber água	Participante		
Registo diário nº	Descrição				Tema	Data
5	Mt., Vt. e L. estavam a manipular cartões retangulares com diferentes espessuras e a construírem rampas com os mesmos.				Brincar	13.11.18
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	

Mt. (3 a. 6 m.); Vt. (3 a. 4 m.); L. (3 a. 8 m.)	Sala do grupo de crianças	Brincadeira	Não participante		
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data
6	Antes de o grupo de crianças ir brincar para o recreio exterior, mostrei-lhes a música gravada “gafanhoto canhoto”, a qual eu já tinha cantado uma vez para as crianças. Antes de ouvirem a canção, eu fiz movimentos, enquanto ia cantando a canção e disse que o gafanhoto também tinha uns óculos, fiz gestos com as mãos “a saltitar”, quando essa parte era mencionada.			Lúdico	13.11.18
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas
Eu; grupo de crianças		Sala do grupo de crianças	Canção	Participante	
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data
7	Ida ao recreio exterior – Mt. “muito físico” (fotos)			Desenvolvimento físico-motor	13.11.18
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas
		Recreio exterior			
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data

8	A auxiliar da sala estava a brincar com E., indo atrás do triciclo de E., numa estrutura do triciclo e ambas estavam-se a rir, enquanto E. pedalava e a auxiliar da sala ia ajudando a empurrar o triciclo.			Afetividade	13.11.18
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas
Auxiliar da sala; E.		Recreio exterior	Brincadeira	Não participante	
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data
1	El. falou sobre esculturas e a educadora perguntou-lhe se sabia o que era e El. disse-lhe que não. M. disse que era feito de pedras. A educadora perguntou ao grupo se seria apenas de pedra ou haveria de outros materiais.			Diálogo	14.11.18
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas
Educadora; El. (3 a. 7 m.); M. (3 a. 7 m.)		Sala do grupo de crianças	Conversa em grande grupo	Participante	
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data
2	No início do passeio, perguntei o que havia no outro lado, dizendo ao grupo que ainda não tinha ido com eles para esse lado. Disseram-me que havia um sítio com patos e era onde faziam a ginástica. A educadora disse que era um parque onde se ia por vezes fazer ginástica. Vt. deu-me a mão e disse-me que já tinha estado ali com os avós dele. Eu comentei que era muito bom. Depois, foi-se para um parque onde se comeu o			Promoção do diálogo	14.11.18

<p>reforço da manhã. Enquanto esperávamos para ver se os pássaros apanhavam as migalhas, comentei que eles com o barulho se podiam assustar e não se aproximar e que deviam estar a observar-nos, à espera que nos fossemos embora.</p> <p>De seguida foi-se para ao pé de um lago onde havia patos. Comentei com o grupo de crianças que estava a ver dois patos com cores diferentes. A educadora disse que era um pato e uma pata, que eram diferentes. Ao longo do caminho, sempre que necessário a educadora e a auxiliar iam mencionando regras, nomeadamente quando estávamos ao pé do lago, em que não deveriam passar de uma linha. Noutra altura, depois de se caminhar mais um pouco, jogou-se ao “lencinho vai na mão” e as crianças exploraram o espaço envolvente livremente.</p> <p>Trouxe os paus que foram apanhando e uma pedra. R. apanhou uma pedra e perguntei-lhe se queria guardar e disse-me que sim. Perguntei-lhe se era muito pesada e R. disse-me que não. Sugeri-lhe que podia guardá-la e R. achou boa ideia. Quando estávamos a chegar ao estabelecimento, R. olhou para a pedra apontando para a mesma, numa altura em que eu a estava a segurar.</p>		Regras			
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
	Exterior	Passeio			
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data

3	Ma., inicialmente, chamou-me depois de V. e eu pedi-lhe que aguardasse porque V. já me tinha pedido para limpar o cocó. Depois de limpar o cocó a V. fui buscar mais toalhetes a outra casa de banho e expliquei a Ma. que o ia fazer.	Promoção do diálogo	14.11.18	
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas
	Casa de banho	Ida à casa de banho	Participante	
Registo diário nº	Descrição		Tema	Data
4	Durante o almoço fui pedindo “com licença”, enquanto distribuía os guardanapos pelas crianças, sempre que necessário.		Adulto modelo	14.11.18
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas
	Refeitório	Almoço	Participante	
Registo diário nº	Descrição		Tema	Data
1	Durante a brincadeira, várias crianças quiseram ir para a área reorganizada –zona dos animais-. Depois de perguntar ao grupo de crianças se alguém podia ir para outra área e, depois, voltava para esta, El. voluntariou-se. Tinha que sair mais uma criança e como nenhuma se voluntariou disse-lhes que ia fazer pim-pu-neta e saiu V..		Ambiente educativo Organização do grupo	15.11.18
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas

Eu: El. (3 a. 7 m.); V. (3 a. 7 m.)	Sala do grupo de crianças	Brincadeira	Participante		
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data
2	A educadora trocou o catre de S. de sítio, para ir para uma zona mais calma, mais resguardada, menos de passagem, devido ao facto de S. ter um sono leve.			Ambiente educativo	15.11.18
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas
		Sala do grupo de crianças			
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data
3	L. pediu-me para eu o tapar. Eu coloquei-me ao seu nível visual e tapei-o.			Interação criança-adulto	15.11.18
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas
		Sala do grupo de crianças			
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data
1	Comecei por cantar a canção “vamos fazer uma roda”. Não sabia uma parte da letra e Mtd. ajudou a dizer o final da canção e perguntei à auxiliar da sala se sabia a outra parte da canção e disse que ia ver num livro.			Lúdico	16.11.18

	Quando cantámos os bons dias, num momento prévio, perguntei como queriam cantar depressa, devagar, alto, baixo.					
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
Eu; Mtd. (3 a. 9 m.)		Sala do grupo de crianças	Cantar os bons dias e conversa em grande grupo	Participante	Canção que, às vezes, é cantada quando as crianças estão a formar uma roda	
Registo diário nº	Descrição				Tema	Data
2	Iniciou-se o projeto e começou-se a recolher a informação sobre “o que pensamos saber”: “fica bonito com as cores o arco-íris” (El.); “tem amarelo, verde, rosa, azul, laranja” (El.); “tem roxo e amarelo” (V.); “não tem rosa” (I.); “tem vermelho, laranja, amarelo, verde, azul, lilás” (M.); “quando está a chover e a fazer sol mistura-se essas coisas e fica o arco-íris” (M.); “tem cinzento” (R.); “tem preto” (Mg.); “não tem preto” (Mt.); “tem rosa, olha aqui nas minhas meias tem rosa” (Mm.).				Partilha de ideias – projeto	16.11.18
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
		Sala do grupo de crianças				
Registo diário nº	Descrição				Tema	Data
3	Antes de distribuir os chapéus pelo grupo de crianças, sentámo-nos em grande roda. Numa altura, em que várias crianças estavam a tentar falar comigo ao mesmo tempo				Interação adulto-criança	16.11.18

	e outras estavam a brincar com a criança que estava ao seu lado, avisei o grupo de crianças que era importante escutarmo-nos e que não estávamos no recreio. De seguida, elogiei I., dizendo-lhe que estava a respeitar todos.				
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
Eu; I. (3 a. 4 m.)	Sala do grupo de crianças		Participante	É uma rotina o grupo fazer uma grande roda e dizer-se o número e o nome correspondente aos chapéus e ir dando a cada criança	
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data
4	Enquanto eu estava a preparar o material para se dar continuidade às teias para o projeto sobre o arco-íris, Cl. perguntou-se se podia pintar com as canetas e eu disse-lhe que sim e disponibilizei-lhe as canetas e o meu caderno. Cl. fez um desenho e comentou que estava a desenhar com as cores do arco-íris e começou a cantarolar algo sobre o arco-íris. Passado algum tempo, chamei o restante grupo de crianças para formarmos uma grande roda e continuarmos a falar sobre o projeto e fui apontando o que as crianças iam dizendo com diferentes cores.			Interação adulto-criança	16.11.18
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
Eu; Cl. (3 a. 5 m.); restante grupo de crianças	Recreio exterior	Momento do projeto	Participante		

Registo diário nº	Descrição	Tema	Data		
5	Mt. estava a brincar com I., a correr atrás dela. Pouco tempo depois, brincou com Ma..	Interação entre pares	16.11.18		
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas
Mt. (3 a. 6 m.); I. (3 a. 4 m.)		Recreio exterior	Brincar	Não participante	
Registo diário nº	Descrição	Tema	Data		
6	Mt. falou comigo, enquanto estava a andar de triciclo, a perguntar-me porque é que eu tinha sacudido um pano que tinha na mão e eu expliquei-lhe que tinha estado a passar o pano nos baloiços e nos escorregas por estarem um pouco molhados.	Interação criança-adulto	16.11.18		
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas
Eu; Mt. (3 a. 6 m.)		Recreio exterior	Brincadeira	Participante	
Registo diário nº	Descrição	Tema	Data		
7	Durante a sesta, Mm. chamou-me baixinho e disse-me que queria fazer chichi. Eu fui ter com ela, coloquei-me ao nível dela e disse-lhe para ir, baixinho, enquanto as restantes crianças se encontravam a dormir a sesta.	Interação adulto-criança	16.11.18		
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas

Eu; Mm. (3 a. 4 m.)	Sala do grupo de crianças	Sesta	Participante	
---------------------	---------------------------	-------	--------------	--

VIII

NOTAS DE CAMPO SEMANA 8 (19.11.18-23.11.18)

Registo diário nº	Descrição	Tema	Data		
1	Enquanto Mm. estava a tentar recortar uma folha de papel, ajudei-a, utilizando uma estratégia sugerida e utilizada pela educadora, sempre que necessário, (colocar-me atrás de Mm., sugerir que segure com uma das mãos a folha e com a outra vá tentando abrir e fechar a tesoura, encontrando-se uma das minhas mãos a dar apoio à mão de Mm. que estava a tentar abrir e fechar a tesoura.	Desenvolvimento da motricidade fina – adulto mediador	19.11.18		
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas
Registo diário nº	Descrição	Tema	Data		
1	Ajudei a educadora a preparar uma “festa pijama” que se realizou na sala polivalente, com a participação de alguns pais das crianças. Foram usados balões, almofadas, mantas, fitas coloridas, uma base com tapetes de ioga, luzes de natal, livros e canções.		20.11.18		

	Antes de irmos para a sala polivalente, enquanto alguns pais iam chegando, comentei com Mtd. que tinha trazido um pijama da patrulha pata, tal como D., Mg. e Vt.. Ainda na sala, cumprimentei os pais que iam chegando e, surgiram, pontualmente, outros momentos de diálogo com os mesmos. Já na sala polivalente, numa altura em que Vt. e, mais tarde, I. estavam a dançar, vieram ter comigo e comecei a dançar com eles, explorando o espaço com diversos movimentos.					
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
Registo diário nº	Descrição				Tema	Data
2	Colocar objeto pendurado – “acho que é uma gaiola” – Mtd.					20.11.18
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
Registo diário nº	Descrição				Tema	Data
1	Snack da manhã sobre objeto pendurado: “Acho que foi uma girafa porque tem o pescoço grande” (Mt.) “Acho que foi um dinossauro” (Mg.) “Se calhar foi uma senhora que limpa o chão da nossa sala” (El.)					21.11.18

	“Acho que foi o lobo mau” (L.)					
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
Registo diário nº	Descrição				Tema	Data
2	-ir para o refeitório – criança tropeçou e bateu com o lábio na mesa, peguei-lhe ao colo e pedi-lhe para me mostrar o lábio, disse-lhe que acontecia, por vezes, tropeçarmos e sugeri-lhe que se colocasse um puco de gelo. Mg. disse que não queria e eu disse-lhe que o iogurte estava frio e que					21.11.18
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
Registo diário nº	Descrição				Tema	Data
3	Num dos momentos do projeto em que se pretendia responder à questão “o que queremos fazer”, numa fase inicial, adotei como estratégia formar uma grande roda, em pé, à volta de uma mesa com uma folha de papel de cenário onde eu ia registando o que as crianças iam dizendo acerca da questão “o que queremos fazer”. Algumas crianças começaram a empurrar-se e a dizerem-me que não tinham espaço e, após ter				Gestão do grande grupo	21.11.18

<p>sugerido que tentássemos todos dar espaço a quem tivéssemos ao nosso lado, a situação manteve-se. Depois, alterei de estratégia e sugeri que as crianças se sentassem em meia lua e coloquei a mesa na vertical à frente das crianças. Apesar de ter proporcionado mais espaço, suficiente Mtd. queixou-se, sem fundamento real, de falta de espaço. Depois, fui escrevendo o que ia sendo dito pelas crianças, sendo que pedia que a criança que estivesse a falar escolhesse uma cor para eu escrever com a mesma o que ia dizendo. Nalgumas alturas, fui dizendo às crianças que éramos detetives e que estávamos a construir o nosso projeto. Após algumas crianças terem dito o que gostariam de fazer, várias demonstraram não estar envolvidas na atividade. Passado pouco tempo, após feedback da educadora, decidi colocar música na rádio, com o intuito de sugerir que as crianças escutassem a canção e dançassem ao som da mesma . No momento em que me encontrava a seleccionar a música na rádio, uma das crianças (Vt.) mordeu M...</p>					
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
				Vt. já tem manifestado mais comportamentos deste tipo	
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data
4	Mtd. disse que estava o desenho de um arco-íris na sala onde estavam na hora da higiene . uma imagem				21.11.18

Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data
5	Mãe de L. falou comigo a perguntar se podia trazer uma outra garrafa para a água porque preferia para L. abrir e pelo tipo de plástico que tinha, considerava que esse plástico era pior para a saúde para reutilizar. Eu disse-lhe que não havia problema, que depois era só colocar-se uma foto e disse que havia outras garrafas diferentes mostrando-lhe a mesmas.				21.11.18
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data
6	Mãe de D. falou comigo a informar que D. vinha mais tarde pelas 11h00.				21.11.18
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data

1	<p>Em grande roda, introduzir o que mãe de R. tinha trazido, R. apresentou e contar que se ia visualizar, posteriormente um pequenos vídeo que mãe de R. tinha enviado.</p> <p>Entretanto partilhar ideias sobre onde procurar mais e</p> <p>-onde procurar (ver notas pasta projeto) - maior dinamismo, parceria depois com educadora e auxiliar da sala (visionamento do pequeno vídeo que a mãe de R. enviou)</p> <p>- ver notas feitas na pasta do projeto</p> <p>Estratégia organização do grupo: indicar que ia chamando nomes e indicando</p>		22.11.18	
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas
Registo diário nº	Descrição		Tema	Data
2	<p>Eu estava a contar uma história ao grupo de crianças antes da sesta. Mt. teve a iniciativa de começar a falar com Vt. e perguntei-lhe se queria ouvir a história e disse-lhe que caso não quisesse podia ir andando para a cama, que era a escolha dele. Mt. não me respondeu. Passado pouco tempo, começou, novamente a falar com Vt. e eu pedi-lhe que fosse para a outra sala, para se ir preparando para ir para a cama e Mt. foi para a outra sala.</p>		Gestão do grupo de crianças	22.11.18
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas

Registo diário nº	Descrição	Tema	Data		
3	Pais de El. trouxeram a gata “Mimi” que vive com eles. Conversa com os pais (quantos anos tem a gata?; dizer que uma ideia é quando a gata se aproxima ou nos aproximamos dela ela gosta de cheirar as nossas mãos, colocar-se a mão perto do seu nariz para a irmos conhecendo, comentar que os gatos e cães em geral são muito protetores com as crianças e a mãe de El. disse que também o achava, que tinha tido essa experiência com a “mimi” e com a El.	Participação das famílias	22.11.18		
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas
Registo diário nº	Descrição	Tema	Data		
4	Após ter perguntado a Mtd. o que ia fazer e ela me ter dito que ia brincar com um jogo, disse-lhe que também gostava de jogar com ela e perguntei-lhe se achava que era boa ideia e Mtd. disse-me que sim. Mtd. começou por explorar os “pauzinhos” (o jogo tinha pauzinhos de várias cores). Enquanto isso, eu fui construindo com os pauzinhos imagens. Numa das alturas, comentei que estava a fazer um “robot” e falei “à robot”, sorrindo e Mtd. sorriu e respondeu-me com voz “à robot”. Passado pouco tempo, Mtd. reproduziu o que eu estava a fazer com os pauzinhos e falámos as duas “à robot”, como se fossemos duas personagens, manuseando os pauzinhos.	Brincar – participação do adulto	22.11.18		

Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data	
1	El. disse que o pai lhe tinha dito que as cores do arco-íris eram: vermelho, amarelo, azul, laranja e violeta.			Projeto envolvimento família	– da	23.11.18
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data	
2	R. trouxe de casa uma imagem com as cores do arco-íris (escrito por cima de cada cor a palavra correspondente a cada cor) e disse que eram as cores do arco-íris, ao grande grupo.			Projeto envolvimento família	– da	23.11.18
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data	

3	Vinda de crianças de outra sala, acompanhadas pela equipa educativa, cantar a canção do arco-íris, em que cantaram connosco a canção dos bons dias e, de seguida, apresentaram-nos a canção que tinham aprendido e, de seguida, cantámos juntos a mesma, acompanhada por gestos simples. Vinda de uma criança de outra sala à sala do grupo de crianças para trazer o saco com as cores às tiras do arco-íris: a educadora tinha-a visto com o saco à entrada e pediu-lhe se nos podia emprestar porque estávamos a fazer um projeto sobre o arco-íris e ela veio-nos entregar o saco.	Projeto – promotor de interações com outras salas	23.11.18	
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas
Registo diário nº	Descrição		Tema	Data
4	A educadora estava a mostrar os livros que algumas crianças tinham trazido de casa. Mt., quando estávamos em grande roda, em círculo, chamou a educadora e disse-lhe que a mãe lhe contava histórias sobre os lobisomens.		Diálogo	23.11.18
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas
Registo diário nº	Descrição		Tema	Data

5	Ma. estava a cantarolar a melodia de uma canção que, por vezes, cantam “a senhora aranha”, enquanto fazia um <i>puzzle</i> .	Relação da criança com a música - envolvimento	23.11.18	
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas

Numa atividade, disponibilizou-se a lanterna e o cd na “saquinha” das surpresas pendurada na porta da casa de banho para as crianças que quisessem realizar a experiência assim o fizessem, devendo apagar a luz da casa de banho nesse momento. Várias crianças o fizeram, nomeadamente Mg. e Vt. (ao mesmo tempo e disseram que conseguiram ver, enquanto apontavam para o lavatório), sendo que, posteriormente, Mg. me perguntou se a luz era branca ou roxa e eu perguntei-lhe o que ele achava e disse-me que achava que era branca (dia 21)

IX

NOTAS DE CAMPO SEMANA 9 (26.11.18-30.11.18)

Registo diário nº	Descrição	Tema	Data
-------------------	-----------	------	------

1	I., enquanto estava a andar de baloiço, comentou comigo que não tinha visto o arco-íris porque estava muito sol e não estava a chover.				26.11.18	
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
Registo diário nº	Descrição				Tema	Data
2	Mt., quando chegou ao recreio para ir ter com as restantes crianças, perguntou-me onde estava R. e Ma..				26.11.18	
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
Registo diário nº	Descrição				Tema	Data
3	Mt. estava a brincar ao homem aranha com Vt. e Mg.. I. disse-me que também queria brincar ao homem aranha com os outros meninos, mas que eles não a deixavam. Eu sugeri-lhe que fôssemos falar com eles a explicar-lhes. Fui com I. e Mt. disse que era para meninos. Eu disse-lhe que as meninas também podiam brincar, eram a “mulheres aranhas” e “muito fortes”. Eu disse-lhes que também queria brincar e que eu (como sendo do sexo feminino) também gostava de brincar. Comecei a movimentar-me pelo espaço a fazer gestos com as mãos, os braços e as pernas. Mt. disse-me que “não era assim”, que “era com as mãos, as duas mãos” e exemplificou. Eu fiz o gesto que Mt.				26.11.18	

	me disse e Mt., Vt. e Mg. começaram a fazer o mesmo gesto, interagindo comigo. Enquanto isso, I. estava a observar. Fui ter com ela e I. disse-me que estava com ranho e foi buscar um lenço de papel para se assoar. Depois, foi andar de baloiço.				
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data
4	Mg. disse-me que o arco-íris não tem preto. Numa altura em que estava a ir chamando as crianças para preencherem as presenças.				26.11.18
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data
5	Gémeos perguntaram sobre o que era o que estava pendurado no teto Mg. estava a dizer a D., enquanto lanchavam que devia ser para os dinossauros.				26.11.18
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data

6	Azul escuro- Mtd. disse que não era e eu disse-lhe que tinha razão, que era parecido com “roxo” e <azul escuro anil				26.11.18
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data
7	<p>I. e Ma. estavam a andar de baloiço e G. quis andar de baloiço. Passado pouco tempo, Mtd. disse que também queria andar de baloiço. I. e Ma. continuaram a andar de baloiço e não deram feedback a G., quando a mesma disse que também queria andar. Eu comentei que I. e Ma. já estavam há algum tempo a andar de baloiço e que deveriam trocar com G. e Mtd., para as mesmas também terem a oportunidade de andar de baloiço antes de irmos almoçar.</p> <p>após M. me ter dito que queria brincar com o brinquedo de Mtd. e eu lhe ter sugerido que fosse pedir a Mtd.. Mtd. disse que não o emprestava e M. começou a choramingar. Nesse momento, eu comentei com Mtd. e com M. que Mtd. já tinha partilhado o seu brinquedo com C. e com Mm. e que, por isso, ainda não tinha brincado com o mesmo</p>				26.11.18

	e como o queria fazer agora era a sua vez. M. foi brincar com uns paus que tinha apanhado					
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
Registo diário nº	Descrição				Tema	Data
1	Ma. estava a cantarolar a canção do arco-íris na casa de banho, depois de ter lavado as mãos antes do reforço da manhã e eu olhei para ele e cantarolei com ele e Ma. e eu sorrimos um para o outro.					27.11.18
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
Registo diário nº	Descrição				Tema	Data
2	Estava a ir com R., com a educadora e com mais algumas crianças que tinham terminado o almoço para a casa de banho . R. começou a correr no corredor e eu comecei por lhe dizer que era para andar no corredor, seguido de que não era para correr. A educadora comentou comigo que era importante ter dado a indicação a R. sobre o comportamento que é mais adequado ao contexto em vez de mencionar o que não é adequado, pelo facto de haver uma tendência para as crianças interiorizarem apenas o que é dito depois do “não”, agindo em conformidade com o que entenderam.					27.11.18

Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data	
1	El. disse-me na sala polivalente que tinha trazido um livro que tinha o arco-íris.				28.11.18	
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data	
2	A educadora, depois de ter contado a história que El. trouxe de casa que tinha o arco-íris, sugeriu que se contassem as cores que estavam no arco-íris numa das imagens do livro de El.. Após se contarem, verificou-se que só estavam 6 e descobriu-se que faltava o anil. De seguida, a educadora foi buscar canetas de feltro grossas. M. sugeriu que se experimentasse pintar com todas as cores do arco-íris ao mesmo tempo, depois de a educadora ter desenhado um arco-íris com canetas de feltro com as cores do arco-íris, uma a uma.				28.11.18	
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data	

3	Atividade L. disse que parecia um túnel				28.11.18	
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
Registo diário nº	Descrição				Tema	Data
1	Falarem sobre flores que se alimentam de água e precisam de terra (Mtd.) e – imagem livros sementes					29.11.18
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
Registo diário nº	Descrição				Tema	Data
2	C. disse que queria colocar o seu nome na parte de trás da folha, depois de eu ter escrito o seu nome atrás da folha e de a ter avisado que o ia fazer. C. ficou a fazer com um lápis de grafite que eu tinha usado para escrever o seu nome a fazer “rabiscos”, da esquerda para a direita (formato oval) e depois desenhou .					29.11.18
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	

Registo diário nº	Descrição	Tema	Data	
3	Mt. identificou e disse as cores das canetas com as cores do arco-íris e pintou com as 7 cores ao mesmo tempo, como M. tinha sugerido para as folhas do caderno d projeto do arco-íris.		29.11.18	
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas
Registo diário nº	Descrição	Tema	Data	
4	L. pediu para se sentar ao pé de Mt. durante o almoço		29.11.18	
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas
Registo diário nº	Descrição	Tema	Data	
5	Cores – a maioria identificou e algumas pessoas iam cantarolando (Ma.;)		29.11.18	
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas

Registo diário nº	Descrição	Tema	Data		
6	Contar a história “os opostos” – lúdico (já viram a quantidade de gelados em que a girafa estava a pegar; falar lentamente depois de se referir que a tartaruga anda lentamente; crianças irem completando alto e ...(baixo) ; está “escuro” (I.)		29.11.18		
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas
Registo diário nº	Descrição	Tema	Data		
7	Mt. a brincar com várias crianças na sala (foto?)		29.11.18		
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas
Registo diário nº	Descrição	Tema	Data		
1	Galochas ida Exemplificação – demonstração poça galochas		30.11.18		
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas

Registo diário nº	Descrição				Tema	Data
2	G. perguntou quando é que íamos fazer a experiência da “rosa arco-íris”					30.11.18
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
Registo diário nº	Descrição				Tema	Data
3	Mt. estava a colocar brinquedos da zona da casa dentro de uma mochila					30.11.18
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
Registo diário nº	Descrição				Tema	Data
4	R. arranhou Ma. no pescoço, enquanto os dois se encontravam a brincar na área dos blocos e Ma. se aproximou de R. e se sentou próximo do mesmo a brincar com um objeto. Ma. disse a choramingar à educadora que R. o tinha arranhado. A educadora pediu a ambos que se sentassem em duas cadeiras da sala e comentou com R. que o que tinha feito não era correto. De seguida, a educadora desinfetou o arranhão de Ma. e fez-lhe uma festinha na cabeça					30.11.18

Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data	
5	Durante o almoço D. e Mg. (dizer que não estavam no recreio)				30.11.18	
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data	
6	Vt. disse-me que parecia o arco-íris, apontando para a luz que a lanterna estava a fazer na casa de banho, ao acordar da sesta (Nota: Vt. tinha estado a experimentar noutro dia utilizar o cd e a lanterna na casa de banho)				30.11.18	
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	

X

NOTAS DE CAMPO SEMANA 10 (3.12.18-7.12.18)

Registo diário nº	Descrição				Tema	Data
1	Mtd. chamou-me e disse-me que as suas calças pareciam o arco-íris a sorrir. (calças às riscas com várias cores)					4.12.18
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
Registo diário nº	Descrição				Tema	Data
2	Eu perguntei a Mtd., quando chegou da natação o que tinha feito ao seu cabelo e Mtd. disse-me que o tinha ido cortar e eu disse-lhe que lhe ficava bem. A educadora comentou com ele que eu também tinha reparado no cabelo dele e tinha gostado.					4.12.18
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
Registo diário nº	Descrição				Tema	Data
3	Pedi a Vt. que me ajudasse e fosse colocar uma almofada na zona da biblioteca e Vt. ajudou-me e eu agradeçi-lhe					4.12.18
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	

Registo diário nº	Descrição				Tema	Data
4	Numa altura em que Vt. me ajudou a recortar e tirar excesso de papel crepe do livro do projeto e eu agradeci-lhe					4.12.18
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas		
Registo diário nº	Descrição				Tema	Data
5	Na hora de almoço, numa altura em que sugeri que Mt. se sentasse numa das mesas ao almoço, onde ia começar a servir as sopas e ainda não estava ninguém nessa mesa, Mt. disse-me que se queria sentar ao pé de meninos e não de meninas. Eu comentei que havia várias meninas e vários meninos e que, sentando-se nessa mesa eu podia ir começando a pôr as sopas. Mt. sentou-se nessa mesa.					4.12.18
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas		
Registo diário nº	Descrição				Tema	Data

6	E. enquanto ia ajudando a fazer uma das páginas do livro do projeto, enquanto estávamos a cantar a canção do arco-íris, começou a fazer gestos e movimentos segurando a fita ao ritmo da canção.				4.12.18
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas
					Fez gestos e movimentos realizados num momento dinamizado de grande grupo, anteriormente
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data
7	Enquanto se estava a falar do bolo de arco-íris que vai ser feito na quinta feira e D. perguntou se ia ter chocolate e se comentou que não, Mt. disse “não, o Mg. não gosta de chocolate”.				4.12.18
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data
1	Mt. estava a brincar com L. a montar uma pista com bocados de caixa de cartão e numa altura em que ambos estavam a colocar carrinhos numa das pontas, Mt. disse a				5.12.18

	L. para esperar, que ainda estava a colocar uns carros que faltavam antes de lançarem os carrinhos.					
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
Registo diário nº	Descrição				Tema	Data
2	Mt. perguntou-me para que é que servia uma das partes de uma capa que eu tinha com folhas e eu mostrei-lhe e viu-se que era para segurar as folhas e eu disse-lhe que podia experimentar mexer e Mt. experimentou. De seguida, tocou na capa e reparou que a capa fazia barulho ao tocar-se nela e Mt. comentou comigo que fazia barulho.				Curiosidade Interação adulto-criança	5.12.18
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
Registo diário nº	Descrição				Tema	Data
3	Mt. estava a ajudar a fazer uma pista para os carros na área dos blocos, observando os materiais e explorando os mesmos, numa dada altura.					5.12.18
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
Registo diário nº	Descrição				Tema	Data

4	Mt., depois de eu lhe ter perguntado se tinha dormido bem e de me responder que sim, numa altura em que eu estava a segurar no seu catre para o arrumar, Mt. perguntou-me: “podes-me dar a almofada?”. Eu disse-lhe que sim e dei-lhe a almofada e ele foi arrumá-la na zona da biblioteca.				5.12.18
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data
5	Mt. estava sentado na mesma mesa que I., enquanto lanchavam. I. sentou-se num lado da mesa em que a cadeira estava próxima de um dos catres. Eu estava a guardar os catres e Mt. chamou-me e disse-me que I. tinha pouco espaço. Eu disse a I. que já ia tirar o catre e comentei com I. que se podia ter sentado na outra cadeira que tinha mais espaço e comentei que estava a guardar os catres e que havia vários. De seguida, guardei o catre que estava ao pé de I..				5.12.18
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data

1	R. estava a misturar a farinha aos ingredientes e, a dada altura, ficou com um bocado de farinha num dos braços e I. tocou num bocado de farinha que estava no braço de R..	Interação entre crianças	6.12.18	
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas
Registo diário nº	Descrição	Tema	Data	
2	M., enquanto partia um ovo para dentro de uma taça, parte do ovo caiu fora da taça. A educadora comentou que quando se cozinhava, com as experiências, a cozinha não ficava limpa.	Interação adulto-criança	6.12.18	
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas
Registo diário nº	Descrição	Tema	Data	
3	Mt. estava a choramingar e eu perguntei-lhe o que se passava. Mt. disse-me que um menino da outra sala estava no triciclo		6.12.18	
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas

Registo diário nº	Descrição	Tema	Data	
1	Partilha do que trouxeram de casa. Numa altura em que estavam a dizer quem tinha trazido de casa enquanto a educadora ia mostrando, um a um dos C. disse que tinha feito com o pai e com a mãe; Mtd. disse que tinha feito com o pai.		7.12.18	
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas
Registo diário nº	Descrição	Tema	Data	
2	Mt. foi para a zona de “recortar” e foi buscar uma tesoura. Logo a seguir, C. disse a Mt. que também queria ir recortar. De seguida, Mt. foi buscar uma tesoura para dar a C. e C. agradeceu-lhe.	Interação entre pares	7.12.18	
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas
Registo diário nº	Descrição	Tema	Data	
3	Enquanto estava a brincar na área dos blocos com alguns carrinhos, M. veio ter comigo e perguntou-me se podia brincar comigo. Eu disse-lhe que sim e comecei por dizer que ia estacionar o carro no parque. Depois comentei que havia um carrinho que	Interação entre pares	7.12.18	

<p>não tinha uma das rodas e comentei com M. que o carrinho precisava de ir para a oficina. M. foi buscar um brinquedo (uma estrutura que se parece com um parque de um hospital) e disse que tinha encontrado uma oficina.</p> <p>Vt. disse que estava fechada, quando eu estava a ir com um dos carrinhos para a oficina. Eu perguntei a Vt. se sabia a que horas é que ia abrir e Vt. disse-me que ia abrir às cinco. Noutra altura, Mtd. disse que tinha outro carro para ir para a oficina e eu sugeri-lhe que usasse o reboque e Mtd. colocou o carro no reboque o pé da oficina.</p> <p>Depois sugeri que se fizesse uma corrida de motos e Vt., M. e Mtd. foram buscar uma moto. V. tinha feito uma pista com partes de caixas e cartão e perguntei-lhe o que era e disse-me que era uma pista. Perguntei-lhe se a podíamos usar para fazermos uma corrida de motos e V. disse que sim.</p>					
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data
4	Mtd. tinha ido à casa de banho e despertado e fui para junto dela e disse-lhe que ia ficar um bocadinho ao pé dela e deitei-me junto dela. Fui-lhe dando “festinhas” na				7.12.18

	zona das costas, por cima da manta. Nalgumas alturas Mtd. olhava para mim e eu para ela e noutras fechava os olhos.			
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas

XI

NOTAS DE CAMPO SEMANA 11 (10.12.18-14.12.18)

Registo diário nº	Descrição			Tema	Data
1	Vt. disse-me que tinha caído um dente à sua irmã e que tinha deixado o dente debaixo da sua almofada, na cama. Depois, disse que a fada dos dentes tinha deixado uma moeda de chocolate para a sua irmã. Eu disse a Vt. que tinha ouvido falar que há quem diga que a fada dos dentes costuma aparecer quando as pessoas estão a dormir e assim não se vê.			Diálogo	10.12.18
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
Eu; Vt. (3 a. 4 m.)	Refeitório	Almoço	Participante		
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data

2	<p>A caminho da natação, na carrinha, perguntei a D. e a Mt. se sabiam o que era um som que a carrinha estava a fazer. Eles não sabiam e eu disse-lhes que achava que era um sensor, que ajudava, por exemplo, enquanto se está a estacionar o carro.</p> <p>D. disse que morava perto de uma zona por onde passámos. Perguntei a Mt. se morava perto ou longe da organização socioeducativa. Mt. disse que achava que não era perto.</p> <p>Eu perguntei-lhe se ia de carro ou a pé e Mt. disse que vinha de carro. Noutra altura, D. disse ao condutor que queria que este ligasse os limpa para brisas. Eu disse-lhe para pedir ao condutor. D. pediu-lhe e o condutor ligou os limpa para brisas.</p>	<p>Diálogo</p> <p>Interação com a comunidade</p>		10.12.18	
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
Eu; Mt. (3 a. 6 m.); Vt. (3 a. 4 m.)	Carrinha	Ida para a natação	Participante	<p>Noutra vez que tinha ido acompanhar as crianças à natação, quando começámos a cantar “o limpa para brisas faz xexe faz xexe, faz xexe.”, o condutor da carrinha ligou os limpa para brisas depois de D. ter perguntado o que eram.</p>	
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data

3	Mt. chamou bebé a D. no balneário e eu comentei com Mt. que achava boa ideia mudar esse comportamento. Passado pouco tempo, Mt. voltou a fazê-lo e eu avisei-o que seria o último a sair do balneário. Mt. não voltou a ter o mesmo comportamento e foi a última criança a sair do balneário.				10.12.18	
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
Eu; Mt. (3 a. 6 m.); Vt. (3 a. 4 m.)						
Registo diário nº	Descrição				Tema	Data
4	R. estava com tosse, enquanto estava deitado no catre, tinha acordado. A tosse não estava a melhorar. Fui-lhe dizer que ia buscar outra almofada e R. disse “está bem” e a educadora foi buscar a garrafa de água de R. R. continuou a tossir e a educadora pediu-lhe que se levantasse e acompanhou R. a ir para outra sala, onde estavam crianças mais velhas a realizar atividades.				Satisfação das necessidades	10.12.18
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
Registo diário nº	Descrição				Tema	Data

Registo diário nº	Descrição	Tema	Data		
1	Mtd. trouxe de casa um enfeite para o natal que é como um arco-íris e mostrou às restantes crianças. Estava embrulhado num papel vegetal com um desenho. Enquanto Mtd. desembulhava o enfeite, depois de ter tirado papel vegetal, o enfeite estava embrulhado em mais um papel vegetal e eu fui fazendo, “um som de suspense” “tam tam TAM TAAAM!”.		11.12.18		
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas
Registo diário nº	Descrição	Tema	Data		
2	M. escolheu para a decoração do seu enfeite de natal o arco-íris.		11.12.18		
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas
Registo diário nº	Descrição	Tema	Data		
3	A auxiliar da sala perguntou ao grupo de crianças se conheciam alguma canção de natal para partilharem com as restantes crianças. E. disse que conhecia e começou por cantar baixinho e depois aumentou o volume da voz. G. cantou uma canção que conhecia, bem como Mg. e Mm..	Partilha	11.12.18		

Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas

Registo diário nº	Descrição	Tema	Data	
4	<p>L. trouxe um folheto da “cidade do natal” onde tinha ido. A educadora perguntou-lhe onde tinha</p> <p>Andar na roda gigante (Mtd. disse que já tinha andado e C. disse que já tinha andado na Alemanha onde tinha ido com a madrinha)</p> <p>A educadora sugeriu a E., que tinha trazido uma história de casa, que a ajudasse a contar a história às restantes crianças e E. sentou-se ao pé da educadora. Enquanto E. ia contando a história, a educadora ia colocando algumas questões em alturas em que E. não partilhava ideias, tais como “quem é que o alce encontrou?” “o que é que estava a fazer?”.</p>		12.12.18	
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas

Registo diário nº	Descrição				Tema	Data
5	Mtd. queria sentar-se ao lado de G, mas E. e El. encontravam-se sentadas ao lado de G.. Mtd. começou a choramingar e a dizer, com a voz trémula que se queria sentar ao pé de G..					12.12.18
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
Registo diário nº	Descrição				Tema	Data
6	Roda- fazer uma bola com bocados de fita e sugerir que se jogasse a um jogo. A quem a pessoa atirar a bolinha, diz o seu nome e algo que ache que rime com o seu nome. D. disse que o seu nome rimava com fogo. Mm. não disse e I. ajudou-a dizendo que rimava com “pipi” (estava correto). Noutro momento, tentarem adivinhar o que sentimento é que eu estava a representar, através de expressões faciais.					12.12.18
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
Registo diário nº	Descrição				Tema	Data

7	Enquanto estavam a pintar a árvore de natal (fotocópia a preto e branco da árvore de natal na casa de cada criança), M. e V., nalgumas alturas que pintaram com um pincel e aguarelas, estavam a fazer bastante força no pincel a tocar a folha e movimentos rápidos. Fui-lhes dando indicações para fazerem mais suave, para a folha não se rasgar e iam fazendo mais suave.	Motricidade fina	12.12.18	
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas
Registo diário nº	Descrição		Tema	Data
8	Enquanto estava a colocar os casacos nos cabides de cada criança, lembrei as crianças que tinham que esperar pela sua vez.		Desenvolvimento de competências sociais	12.12.18
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas
				Num dia anterior, depois de algumas crianças me terem dado uma a uma e eu ia colocando os seus casacos no cabide, a dada altura várias crianças deram-me os casacos ao mesmo tempo e depois seguiram para a casa de banho.

Registo diário nº	Descrição	Tema	Data		
1	A mãe de L. foi à sala, tal como anteriormente combinado, realizar uma atividade com o grupo de crianças – construir uma “casa de doces” com guloseimas, com a base de bolacha de gengibre.		13.12.18		
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas
Registo diário nº	Descrição	Tema	Data		
2	<p>D. não estava a comer há algum tempo, desde que tinha o prato principal e estava a conversar. Depois de lhe ter dito para ir comendo, como eu estava a fazer, D. continuou sem comer. ...</p> <p>Imaginar que era o senhor lobo e perguntar o que é que o senhor lobo comia. Vt., que estava ao lado de D. disse “bolo”. Noutra altura disse “vinho”. Nessa altura, estava junto de D., em pé, a segurar na sua faca e no seu garfo, juntamente com D..</p>		13.12.18		

	<p>Passado algum tempo, disse-lhe para comer mais um bocado e D. Perguntei-lhe se tinha sono e D. disse que sim. Eu perguntei-lhe se precisava da minha ajuda, disse-lhe que o podia ajudar. D. não me respondeu e fui para junto de D. e disse-lhe que não me estava a respeitar e pedir-lhe que comesse duas garfadas, avisá-lo que só faltavam 2 garfadas. D. repetiu o que eu disse, dizendo que faltavam duas garfadas. D. comeu uma garfada e eu comentei com ele que só faltava uma garfada.</p>			
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas
Registo diário nº	Descrição	Tema		Data
3	<p>E. estava acordada e perguntei-lhe se precisava de ir à casa de banho e E. disse que sim. Passado um bocado de estar na casa de banho, enquanto eu me encontrava na sala, fui à casa de banho e perguntei a E. se também ia fazer cocó e E. disse-me que sim. Eu disse-lhe que já vinha ter com ela outra vez. Depois de eu ter colocado as luvas, fui buscar dois toalhetes. Um deles era para mim e o outro dei a E., dizendo-lhe que era para ela e que eu a ia ajudar primeiro.</p> <p>Mtd. foi à casa de banho fazer chichi e, posteriormente voltou para o seu catre e tapou-se autonomamente.</p>			13.12.18

Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas
	Casa de banho	Ida à casa de banho	Participante	E., noutro dia, depois de ter feito cocó e eu a ter limpo, foi buscar papel higiénico para se limpar.

Registo diário nº	Descrição	Tema	Data	
1	Brincadeira Mt., Vt., D.; L. a brincarem aos “polícias” a irem ter com I., E., C. numa altura foi ter com I. e E., a rir-se e a		14.12.18	
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas
			Participante	
Registo diário nº	Descrição	Tema	Data	
2	C. disse-me que às vezes chorava em casa mas que na escola não chorava. Eu perguntei-lhe porquê e C. disse-me que às vezes a sua mãe estava, outras vezes não estava		14.12.18	
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas

			Participante	
--	--	--	--------------	--

Registo diário nº	Descrição	Tema	Data	
3	M. comentou que estavam as cores do arco-íris numa folha que está colada numa das zonas do refeitório. Eu comentei com ela que concordava com ela.		14.12.18	
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas
			Participante	

Registo diário nº	Descrição	Tema	Data
4	M. perguntou-me o que é que eu estava a comer e eu disse-lhe que estava a comer frango com tomate e cebola. M. disse que achava que também tinha cenoura. Eu disse-lhe que tinha sido a minha mãe a fazer e não eu e disse-lhe que era capaz de ter cebola porque tinha umas partes alaranjadas. Mtd. perguntou-me porque é que tinha sido a minha mãe se eu era “crescida”. Eu expliquei-lhe que já não vivia em casa da minha		14.12.18

<p>mãe, mas que, às vezes ela gostava de me fazer a comida. M. perguntou-me como é que se chamava a minha mãe e eu respondi-lhe. M. disse-me que a sua mãe tinha o mesmo nome que a minha. De seguida, perguntou-me o nome do meu pai e eu respondi-lhe e M. disse-me que o seu pai tinha o mesmo nome. De seguida Mtd. perguntou-me se eu tinha “manos”. Eu disse-lhe que não, que tinha uma “mana”. Mt. perguntou-me porque é que eu não tinha um mano. Eu comecei por lhe dizer “porque a mãe e o pai”, mas, de seguida perguntei-lhe se ele tinha uma mana e Mt. disse-me que não, que só tinha primas. De seguida acrescentou que tinha tios, avó e avô.</p>				
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas
			Participante	

Registo diário nº	Descrição	Tema	Data
5	<p>Eu estava sentada ao lado de M. e ela estava a balançar-se na cadeira, empurrando-a ao colocar as duas mãos a tocar na mesa a pressionar. A dada altura, disse-lhe para não faças isso porque te podes aleijar na cabeça como já lhe tinha acontecido. Depois, disse-lhe para se sentar direita na cadeira e M. sentou-se direita.</p>	<p>Tipo de comunicação – psicologia positiva</p>	14.12.18

Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas
			Participante	“Psicologia positiva” conversa com a educadora (ex não corrás vs vai mais devagar)

XII

NOTAS DE CAMPO SEMANA 12 (17.12.18-21.12.18)

Registo diário n°	Descrição	Tema	Data	
1	Perguntei ao pai de V. se V. ia à natação e o pai de V. disse-me que sim e eu disse-lhe que hoje ia eu acompanhá-lo à natação. O pai de V. disse-me que a mala de V. da natação estava no cabide de V. que já lá tinham colocado, apontando para a mesma e eu agradeci-lhe.		17.12.18	
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas
Registo diário n°	Descrição	Tema	Data	

2	<p>Na ida para a natação comentei que uns prédios que estavam à nossa frente tinham desenhos em azulejos. Vt. disse que D. morava nesses prédios e eu comentei com D. que</p> <p>Numa altura em que V. não se estava a vestir perguntei-lhe: queres vestir primeiro as calças ou a <i>sweatshirt</i>? V. disse que queria vestir primeiro a <i>sweatshirt</i> e começou a vesti-la</p> <p>Numa altura em que me encontrava a ajudar a secar com o secador o cabelo das crianças que tinham feito natação, pedi a V. e a Mt. que se sentassem, por favor, como era a rotina desse momento. Passado pouco tempo V. e Mt. continuavam sem estar sentados e eu disse-lhes que era a última vez que os avisava que se deviam sentar e V. e Mt. sentaram-se.</p>		17.12.18		
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data
3	No caminho de volta da natação, Mt. disse que era para as pessoas subirem pelas escadas e que não podiam saltar e eu comentei que ele tinha toda a razão.				

	<p>Numa altura em que as crianças estavam a comer bolachas, após a natação, surgiu um diálogo com as crianças em que V., após ter comido uma parte da sai bolacha, disse que esta parecia uma “caravela” e eu comentei que também me parecia uma caravela. Mt. disse que a sua bolacha parecia uma “espada” e, noutra momento, depois de já ter comido um pouco mais perguntou-me o que é que eu achava que parecia e eu disse-lhe que parecia uma pedra pequena, “daquelas que não são lisas”.</p>				
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data
4	<p>Enquanto a educadora ia dizendo e colocando no mapa de presenças os dias em que cada criança estava de férias, depois de ter dito que Mg. ia de férias enquanto marcava os respetivos dias, Mg. sorriu e disse que não sabia que ia de férias. I. disse que ia de férias com um ar surpreendido depois da educadora ter apontado as suas férias.</p> <p>Cantar a canção “a todos um bom natal” e fazia gestos em algumas partes. Mesmo antes das crianças irem para a casa de banho lavar as mãos, aproximei-me de Cl. fiz</p>				17.12.18

	os gestos com os seus braços e Cl. sorriu. Depois Mtd. pediu-me para lhe fazer e D. também e assim aconteceu					
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
Registo diário nº	Descrição				Tema	Data
5	Mm. chamou-me e disse-me que queria fazer chichi e eu disse-lhe para ir. V. disse-me “Raquel, eu também vou” e eu anui e depois V. disse-me: “Raquel eu já fiz”.					17.12.18
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
Registo diário nº	Descrição				Tema	Data
6	S. perguntou-me onde estava G. e E.. Eu disse-lhe que G. tinha apanhado um avião e ido para Londres. Em relação a E. disse que tinha ido para Peniche, também foi de férias uns dias.					18.12.18
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	

Registo diário nº	Descrição	Tema	Data		
1	Depois de a educadora ter apresentado milho e as crianças terem identificado o milho, V. disse que as galinhas comiam milho. Depois a educadora apresentou uma máquina que ia transformar o milho em pipocas e perguntou às crianças em que é que achavam que o milho se ia transformar. R. respondeu: “bolo” e a educadora disse que não. Depois, todas as crianças observaram até começarem a surgir as pipocas e as crianças as terem identificado. L., a brincar, a sorrir, disse que nos íamos transformar em galinhas.		20.12.18		
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas

Registo diário nº	Descrição	Tema	Data		
2	Enquanto se comiam as pipocas, I. disse que a sua pipoca parecia “um polvo” e C. disse que a sua parecia “uma flor”		20.12.18		
Intervenientes		Local	Atividade/rotina	Observações	Notas

--	--	--	--	--

Registo diário nº	Descrição	Tema	Data	
3	R. comentou comigo que se queria sentar ao pé de Mt.. Eu disse a R. que onde estávamos sentados inicialmente não era onde íamos ficar.		20.12.18	
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas

Registo diário nº	Descrição	Tema	Data	
4	C. estava a brincar com Mm. e M.. M. estava dentro de um carro e disse para Mm. e C. “A Mm. vai num triciclo e Cl. noutra. Cl. pronta? Então vamos!”. De seguida, M., C. e Mm. estavam a andar de carro e triciclos, respetivamente		20.12.18	
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas

XIII

NOTAS DE CAMPO SEMANA 13 (7.1.19-11.1.19)

Registo diário nº	Descrição	Tema	Data	
1	Mãe de L. cruzou-se comigo, cumprimentou-me deu-me dois beijinhos e avisou-me que o L. não ia à nataçãõ porque tinha estado constipado há pouco tempo.		7.1.19	
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas

Registo diário nº	Descrição	Tema	Data
1	Avó de Mm. cumprimentou-me e disse-me que se tinha esquecido de avisar mas que Mm. tinha um gorro no.... E eu perguntei-lhe se era no cacifo e disse-me que sim. (para o caso de irmos para o exterior)		7.1.19

Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas

Registo diário nº	Descrição	Tema	Data
1	Mt. prontificou-se a ajudar Vt. a abrir um saco (com duas molas), depois de Vt. ter pedido ajuda e, depois de ter tentado algumas vezes, conseguiu abrir o saco.		7.1.19

Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas

Registo diário nº	Descrição	Tema	Data
1	R. depois da sesta estava na sanita, sentado muito para frente da sanita e perguntei-lhe se estava tudo bem. R. disse-me que tinha molhado um bocado as pernas com chichi e eu sugeri que se limpasse com papel, indo buscar papel e ajudando-o a limpar-se. Comentei com ele que as calças e as cuecas não estavam molhadas. Depois disse-lhe que o melhor era ele sentar-se mais atrás na sanita. R. comentou comigo que tinha receio de cair e eu disse-lhe		7.1.19

<p>que segurando-se com os braços a apoiar não caía. R. assim o fez e, passado pouco tempo, perguntei-lhe se já tinha feito cocó e ele disse que sim e limpei-o, comentando que tinha feito um grande coco e que se quisesse me podia pedir ajuda numa próxima vez quando fosse fazer cocó. Pouco tempo depois R. comentou comigo que a sanita era mais pequena do que a que havia em casa dele e que por isso não havia problema que ele assim não caía.</p>				
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas

Registo diário nº	Descrição	Tema	Data
1	<p>Através de uma conversa com o grupo de crianças, em que relembrei com as mesmas o que tinha sido feito, através da visualização das páginas do livro de projeto e de comentários e questões acerca dos mesmos, nomeadamente acerca do que mais gostaram ao longo das atividades realizadas e quais as respostas a questões exploradas ao longo do projeto. Nessa altura, recorri a algumas estratégias de cariz mais lúdico, nomeadamente nas questões às perguntas.</p> <p>Quando questioneei acerca do que sabiam, E. começou a cantar a canção do arco-íris, em que são ditas as cores do arco-íris, e eu e as restantes crianças acompanhámo-la. M. disse que</p>	Promoção do diálogo-avaliação do projeto	7.1.19

	<p>descobrimos que ao pé do arco-íris há nuvens e Mg. disse que algumas vezes há nuvens e noutras não há nuvens ao pé do arco-íris. E eu acrescentei que tínhamos visto que por vezes podia ter chovido há pouco tempo e já não estarem nuvens. Acerca do número de cores, a maioria das crianças respondeu e disse que eram 7 cores e à resposta acerca de quais as cores. Na resposta à pergunta se o arco-íris é frio e fica gelado em geral disseram que não. Quando perguntei ao grupo de crianças porquê M. disse "porque o sol também faz parte para fazer o arco-íris". Mtd. respondeu a uma das perguntas "se não o arco-íris é uma nuvem cinzenta". Mtd. disse que estava escrita "não" numa parte da folha e eu confirmei, apontando para a palavra.</p> <p>Em relação ao que mais gostaram de fazer, algumas crianças responderam: aprender a canção (El.), fazer o bolo arco-íris (Mg.; I., Mtd.), fazer as anilinas (M.).</p> <p>Quando E. falou na canção do arco-íris e retomei esse assunto depois de Mtd. ter partilhado o que tinha mais gostado</p> <p>Pouco tempo após a formação da roda, sentadas, em grande grupo, sugeri que M. se sentasse ao pé de El. por estar a entrar em conflito com Mm.</p> <p>Ao longo do momento de avaliação do projeto, eu ia dando continuidade ao que ia sendo dito pelas crianças, por diversas alturas, nomeadamente quando "contei com os dedos" de várias formas diferentes (utilizar diferentes dedos da mão) e as crianças foram-me acompanhando.</p>		
--	--	--	--

Sempre que necessário, pedi para falar um de cada vez e para se sentarem de forma a que todos nos consigamos ver na roda				
Ida à natação - diálogo promoção Mt. disse-me que tinha estado com os pais e o irmão numa zona em que passámos, quando mencionei que se via do lado esquerdo o rio				
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas

Registo diário nº	Descrição	Tema	Data	
1	I.trouxe m jogo de casa. Numa altura perguntei-lhe se queria jogar comigo e I. anuiu. Perguntei a R., que se encontrava perto, se queria jogar connosco e R. disse que queria. Começámos por jogar, seguindo as indicações de I.. Passado pouco tempo, sugeri que se utilizasse mais um dado que tinha números, para além do dado com cores, para cada pessoa lançar, à vez, e a pessoa que tivesse o objeto com a cor do dado avançava o número de casas equivalentes ao número que calhasse no dado. Passado algum tempo, D. disse que queria jogar e eu sugeri-lhe que fosse da minha equipa e D. anuiu e expliquei-lhe as regras do jogo.		8.1.19	
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas

Registo diário nº	Descrição			Tema	Data
2	Exterior – promover partilha de E. com El. e I. (dizer que achava que o bebé – boneco trazido da casa de E. estava com fome. D. (brincadeira hospital)				8.1.19
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data
	Microfone (D., sugerir que cantássemos todos com D. e D. começou a cantar e eu também, as restantes crianças observaram atentas e não cantaram)				8.1.19
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	

Registo diário nº	Descrição	Tema	Data	
	R. chamou-me e disse-me que estava “ranhoso”, enquanto estava deitado no seu catre. Eu disse-lhe que ia buscar um lenço de papel e ajudei-o a assoar-se.		9.1.19	
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas

Registo diário nº	Descrição	Tema	Data	
	Numa altura em que sugeri ao grupo contar-lhes uma história “O sonho de Mateus”, Mg. pediu-me para se contar antes a história “O lanche do senhor verde”, que tinha sido contada no dia anterior. Acabei por contar essa história ao grupo e iam participando na mesma		9.1.19	
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas

Registo diário nº	Descrição	Tema	Data	
	<p>Numa altura em que M. estava a fazer um puzzle e Mt., os dois queriam fazer o mesmo puzzle e estavam-se a empurrar e a querer agarrar na mesma peça. Fui para junto deles e perguntei-lhes o que é que se passava. Mt. disse-me que queria fazer aquele puzzle e a M. também. Eu, após me ter apercebido que havia 4 partes diferentes que pertenciam ao puzzle e Mt. estava a fazer duas delas (sem contar com a que queria fazer), enquanto comentei com Mt. e M. as partes que cada um estava a fazer, comentei que Mt. já estava a fazer duas e M. apenas uma e que seria mais justo M. ter a possibilidade, também, de fazer duas partes. M. estava a segurar numa peça que M. precisava e eu pedi-lhe que desse a M.. Mt. continuou com a peça na mão e eu fui-lhes dando peças que pertenciam a cada um dos puzzles que estavam a fazer e M. começou a fazer o mesmo, Passado pouco tempo Mt. disse a M. que a peça que tinha era para ela e colocou-a ao pé de M..</p>		9.1.19	
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas

Registo diário nº	Descrição	Tema	Data

	Enquanto se iam deitando as crianças no momento da sesta, El. disse que D. lhe tinha dito que lhe ia bater. Eu fui para junto deles e comentei que deviam estar cansados e, por vezes, quando estamos a precisar de descansar dizemos coisas que não queremos. Numa altura, fui para junto de D. e comentei com ele que ao dizer o que tinha dito fazia com que o coração de El. ficasse mais pequenino, como na história que se tinha ouvido de manhã “O meu coração pequenino”. D. disse-me que El. não queria brincar com ele na zona da natureza.		9.1.19	
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas

Registo diário nº	Descrição	Tema	Data	
	Durante a hora do almoço, M. disse-me que não gostava de ervilhas nem de cenoura. A dada altura, disse-lhe para provar e para experimentar que tudo misturado com o arroz fazia com que se sentisse menos o sabor dos legumes. M. comeu.		9.1.19	
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas

Registo diário nº	Descrição	Tema	Data	
	Conversa com E. a perguntar se ela já tinha andado de cavalo, depois de ela ter dito que a trança da pulseira parecia a cauda dos cavalos e fez um movimento com o braço e as mãos a representar o movimento da cauda do cavalo.		10.1.19	
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas

Registo diário nº	Descrição	Tema	Data	
	Vt. foi ter comigo e disse-me que era boa ideia perguntar à minha “avó” se queria ir connosco lá fora (numa altura em que nos estávamos a preparar para ir apanhar paus à rua. Logo a seguir, perguntei à professora se nos queria acompanhar que Vt. se tinha lembrado dessa ideia e quando a professora falou com Vt. a perguntar-lhe o que íamos fazer, Vt. não respondeu, envergonhado e foi para outra zona da sala		10.1.19	
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas

Registo diário nº	Descrição			Tema	Data
	E. a tentar-se equilibrar, a tentar andar por cima de uma “linha” com pedras, parte superior				10.1.19
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	

Registo diário nº	Descrição			Tema	Data
	Contar a história que M. trouxe “Um golinho de rã”				11.1.19
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	

Registo diário nº	Descrição			Tema	Data

	No momento do acolhimento, na sala polivalente, Ma. veio ter comigo e mostrou-me um livro que tinha trazido de casa que tinha na capa uma rã e eu comentei que tinha uma rã e que tínhamos feito o projeto sobre a rã. Enquanto isso, Ma. estava a folhear o livro e a mostrar-me o mesmo. Pouco tempo depois, R. mostrou-me um puzzle que tinha trazido para partilhar com as restantes crianças.			11.1.19
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas

Registo diário nº	Descrição	Tema	Data	
	D. deu um beijinho e uma festinha à sua irmã mais nova quando estávamos a sair da sala polivalente, depois da apresentação de uma história para todas as salas.		11.1.19	
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas

Registo diário nº	Descrição	Tema	Data	
	Quando Mtd. e M. estavam as duas a puxar um dos brinquedos na área dos blocos, fui ter com elas e perguntei-lhes o que é que se passava e disseram-me que queriam brincar as duas. Eu disse-lhes que aquele brinquedo dava para partilharem e estarem ao mesmo tempo a brincar e que se não partilhassem deveriam escolher outro brinquedo. Mtd. e M. brincaram juntas com o brinquedo (parque de estacionamento para carros).		11.1.19	
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas

Registo diário nº	Descrição	Tema	Data
	Mt. sentou-se ao pé de mim e depois ao meu colo. A história (porque é que (porque é que isso está preso- (sobre o relógio) Apontou para uma parte onde diziam que faltavam chapéus onde estava um cabide com dois lugares livres e Mt. disse que não faltavam chapéus de chuva (cores), porque iam para os dois sítios que faltavam.		11.1.19

Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas

XIV

NOTAS DE CAMPO SEMANAS 14 E 15 (14.1.19-18.1.19; 21.1.19 E 25.1.19)

Registo diário nº	Descrição	Tema	Data
1	Mt., numa altura em que a educadora estava a colocar as tangerinas e as laranjas em duas filas diferentes, lado a lado, comentou, acerca das tangerinas “são muitas”.	Interação criança-adulto: linguagem oral	14.1.19
Registo diário nº	Descrição	Tema	Data
2	Mg. estava a tentar descascar a laranja e estava a ter dificuldade. Tanto a educadora, como eu, demonstrámos possibilidades de o realizar e Mg., ao seu tempo, foi	Persistência	14.1.19

	experimentando diferentes formas e acabou por, passado um tempo considerável, descascar a laranja, não perdendo foco e persistindo, por iniciativa própria.				
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data
3	Mt. disse que eram “rijas” as grainhas da clementina, numa altura em que a educadora estava a mostrar ao grupo de crianças as mesmas, informando o mesmo de que é possível usar as “grainhas” para dar origem a uma laranjeira.			Interação adulto-criança: comunicação oral	14.1.19
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	
Registo diário nº	Descrição			Tema	Data
4	E. fez anos durante o fim de semana. Depois de ter chegado à sala, disse-lhe que lhe gostava de dar um beijinho pelos seus anos e E. veio ter comigo e dei-lhe beijinhos e perguntei-lhe quantos anos tinha feito e respondeu-me quatro e eu representei essa quantidade com os dedos de uma mão e comentei com ela que estava quase a ter “uma mão cheia” a representar os seus anos.			Interação adulto-criança – afetividade, diálogo	14.1.19
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas	

Registro diário nº	Descrição	Tema	Data	
1	Numa altura em que eu estava a mostrar ao grupo de crianças no mapa do tempo o dia do mês que era e a perguntar como estava o tempo, I. comentou que queria registar no mapa o tempo, desenhando no respetivo local. Eu disse que achava que era uma boa ideia, por ter querido fazê-lo sexta feira, da semana anterior, e ter sido outra criança a fazê-lo.	Interação adulto-criança: diálogo	15.1.19	
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas

Registro diário nº	Descrição	Tema	Data
2	No caminho para o supermercado, Mt. comentou comigo que tinham cortado a relva, numa altura em que estávamos a passar por cima de passeio com ervas rasas entre os ladrilhos do passeio. Eu comentei que ele devia ter razão, que estava curta a relva e que havia algumas ervas daninhas, apontando para algumas delas.	Interação adulto-criança: diálogo Observação	15.1.19

Quando estávamos a voltar do supermercado e passámos perto de pinheiros e a educadora comentou que eram pinheiros e perguntou ao grupo se viam pinhas, numa altura em que se viram várias pinhas num pinheiro, Mt. comentou: “eu consigo ver aqui muito cima”, apontando para uma pinha.				
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas

Registo diário nº	Descrição	Tema	Data
1	<p>Numa altura em que estava a interagir com Mt. e I., em que estavam a colocar vários bonecos (animais) perto uns dos outros, depois de termos falado em colocá-los de forma a que também conseguissem ouvir as histórias (2 histórias escolhidas por Mt.), Mt. perguntou-me “pões estes? Estes. Estes”; Mt. comentou, acerca de dois bonecos iguais “são iguais”. Noutra altura, referindo-se a outros bonecos comentou “tão aqui mais, mais”. Quando I. estava a falar de um dos bonecos Mt. pensava que I. se estava a referir a um que era uma aranha e comentou: “não, é uma aranha”. Mt., enquanto eu estava a colocar uns bonecos na roda comentou comigo: “Não, oh “caquel” põe estes” (a referir-se aos bonecos que me tinha, anteriormente pedido para colocar na roda.</p>	Interação adulto-criança	16.1.19

	<p>Num momento em que I. estava a segurar em dois boneco que se pareciam com renas e comentou que eram renas. Mt. disse: “não, não isto não é renas.” e, logo de seguida perguntou-me: “é as renas?”.</p> <p>Quando Mt. estava a segurar num dos livros que tinha escolhido, que tinha na capa uma estrela, comentou: “e este, olha, é do “falifo”, tem estrelas”, apontando para a capa do livro.</p> <p>Noutra altura, em que nos encontrávamos, novamente, a colocar os bonecos numa roda, Mt. disse: “vão primeiro os lobos” e disse: “primeiro é esta e depois é esta.”.</p> <p>Quando estávamos a ver o outro livro “O lanche do senhor verde”, numa imagem de uma casa, Mt. apontou para várias partes da imagem e disse: “uma porta, outra janela, outra janela”.</p> <p>Quando estava a segurar nos dois bonecos “lobos”, Mt., movimentando os bonecos disse: “entra na dança, a dança vai “começá””. Depois disse a I. “e agora és tu aqui”.</p> <p>Numa altura em que Mt. estava a segurar em dois paus da zona da natureza, depois de os ter colocado “cruzados” comentou: “parece um “xis”” e eu comentei com Mt. que também achava que se parecia com um "xis".</p> <p>Quando Mt. estava a fazer um puzzle, junto de uma parede em que estão penduradas imagens com várias obras de diferentes pintores, Mt. comentou acerca de uma das imagens “parece uma pizza, este”, apontando para a mesma e eu comentei que se parecia com uma pizza com diversos ingredientes.</p>		
--	--	--	--

Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas
				Fez-se uma pizza num dia anterior desta semana e, anteriormente, uma lista com os ingredientes e ida às compras

Registo diário nº	Descrição	Tema	Data
1	Fui chamando, cada criança, uma a uma para ir marcar a presença no mapa de presenças. Depois de Cl. ter marcado a sua presença, disse-me que queria marcar os dias que já passaram (colocar um traço por cima de alguns dias do mês que já tinham passado, algo que a educadora costuma fazer) e eu comentei com Cl. que depois a educadora o ia fazer depois. Depois perguntei a Cl se queria fazer o registo no mapa do tempo do dia. Cl. quis e desenhou um sol laranja. De seguida, disse-me que ia marcar outros dias e eu disse-lhe que já tinha feito o do dia de hoje e que os outros dias ainda não sabíamos como iam estar. Comentei que se quisesse completar o que tinha feito o podia fazer, na zona delimitada pelo quadrado. Cl. completou o desenho que tinha feito do sol. Depois Cl. comentou, enquanto ia apontando para o mapa das	Interação adulto-criança	17.1.19

	presenças, na linha dos dias do mês: “este já passou, este já passou, depois é dança criativa 7 e 30, depois vão começar neste dia, o Zé Paulo faz anos, tem que ver aqui”			
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas
				A educadora costuma mencionar os dias que já passaram apontando para os mesmos no mapa de presenças e ver no mapa das datas especiais, com as crianças, se há algo nesse dia, marcado, normalmente, com fotografias ou imagens, nomeadamente fotografias de quem faz anos nesse dia, incluindo familiares das crianças

Registo diário nº	Descrição	Tema	Data

1	<p>Numa ida ao exterior, todas as crianças exploraram um equipamento que permite diversas ações, nomeadamente deslizar, sendo um percurso com apenas uma direção e com uma área inclinada num dos lados que permite a ação de deslizar.</p> <p>Mg. e V. exploraram diversas formas de movimentos que levaram às ações de escorregar e de deslizar.</p> <p>Mtd. perguntou-me o que é que estava escrito numa tabuleta ao lado do equipamento e eu li o nome de duas pessoas estrangeiras que tinham contruído o equipamento e comentei que era o nome das pessoas que tinham contribuído para a construção do equipamento.</p> <p>I.perguntou-me o que é que estava escrito no próprio equipamento e, como eu estava a ajudar as crianças que estavam a subir para o equipamento e a educadora estava perto dessa zona, a educadora comentou que eram várias palavras mas que não era perceptível o seu significado.</p>	Exploração de equipamento	de 18.1.19	
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas

Registo diário nº	Descrição	Tema	Data
-------------------	-----------	------	------

1	Quando M. chegou com a sua mãe, que tinha estado doente e ausente durante vários dias, perguntei se lhe podia dar uma beijinho e M. deu-me um beijinho e eu a ela e disse-lhe que tinha tido saudades dela e M. disse que tínhamos tido saudades dela. A mãe de M. desejou um dia feliz.	Interação criança	adulto-	21.1.19
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas

Registo diário nº	Descrição	Tema	Data
2	Num momento de conversa em grande grupo, em roda, sentados, pedi a M., colocando-me no seu nível visual que colocasse as <i>pernas à chinês</i> , como é incutido pela equipa educativa. Depois fui buscar a máquina fotográfica e fiz a M. o mesmo pedido, tocando, suavemente com uma das minhas mãos numa das pernas de M. e M. colocou as <i>pernas à chinês</i> .	Interação criança	adulto- 21.1.19
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações

Registo diário nº	Descrição	Tema	Data
3	<p>Numa altura em que D. tinha acabado de ir para a área da biblioteca, perguntei-lhe se queria ver uma história comigo e D. anuiu. Perguntei-lhe que história queria ver e D. escolheu uma história que a educadora tinha contado na semana anterior “O lanche do senhor verde”. Perguntei a D. se queria contar a história comigo e D. disse que sim e começou por dizer que o título era “o senhor verde”, apontando para a capa do livro onde estava o título. De seguida, li a primeira página do livro e fui fazendo questões a D., nomeadamente o que é que acontecia a seguir e fazendo alguns comentários, como por exemplo, que o “senhor púrpura estava com um ar sério em cima do seu carro”. Passado pouco tempo, Mg. veio ter connosco, sentou-se ao nosso lado e perguntou se podíamos começar a história do princípio. Eu comentei que era uma boa ideia e D. também achou uma boa ideia e começámos a ver a história do início. Eu ia colocando algumas questões e fazendo alguns comentários e D. e Mg. iam mudando as páginas do livro, alternadamente. Depois dessa história, Mg. foi buscar outra e pediu-me para se ver essa história e era dos três porquinhos, nessa mesma altura, L. veio ter connosco e sentou-se ao pé de nós. Quando sugeri que fossem eles a contar a história L. disse que não dava porque ainda não sabiam ler. Eu comentei que como</p>	<p>Interação adulto-criança</p> <p>Exploração de livros</p>	21.1.19

<p>tinha imagens podiam “ler através das imagens”. Assim foi, as três crianças iam falando sobre as imagens e, nalgumas alturas, eu ia colocando algumas questões ou fazendo alguns comentários. Depois de terminada essa história, escolheram outra e eu contei-lhes a mesma e ia colocando, pontualmente, algumas questões.</p>				
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas

Registo diário nº	Descrição	Tema	Data
4	<p>E. estava a pintar uma folha, tendo por base um cavalete e estava a usar apenas uma cor e perguntei-lhe se queria utilizar mais alguma cor e respondeu-me que não, que era o mar. Eu comentei que estava a ficar muito bonita a pintura. M. tinha dito que também queria pintar e eu disse-lhe que o podia fazer após E. terminar de o fazer. M. estava à espera, numa altura em que E. tinha começado a pintar há pouco tempo. Perguntei a M. se queria fazer um desenho e M. anuiu e perguntou-me se podia pôr purpurinas no desenho e eu disse que ia ver se havia e caso houvesse que podia. M. viu uns pedaços de papel em duas caixas de várias cores e alguns brilhantes e perguntou se os podia usar e eu disse-lhe que sim, que os podia colar após fazer o</p>	Interação adulto-criança	21.1.19

<p>desenho, na mesma folha. Depois de ter feito um desenho em pouco tempo, disse-me, apontando para o mesmo “é uma sopa e aqui (apontando para uma “forma às ondas” é o cheirinho da sopa). M. foi buscar a cola <i>baton</i> disponível e El. foi ter com ela e disse-lhe que a cola era dela e começou a tentar tirar a cola a M.. Eu disse a El. que estava na sala era para partilhar e que se ela também a quisesse usar teria que esperar que M. a usasse e podia-se sentar ao lado de M. para facilitar. El. sentou-se ao pé de M. e M. depois de ter usado a cola deu-a a El..</p> <p>I. disse que queria pintar à educadora e a educadora disse-lhe que primeiro ia pintar M. e depois iria ela.</p> <p>Pouco tempo antes de E. terminar, após M. já ter terminado o seu desenho e as colagens na mesma folha, perguntei-lhe e a I. se já tinham pensado no que gostariam de pintar. I. disse-me que ainda não tinha pensado e M. disse-me que ia pintar uma bailarina, acrescentando “eu era a bailarina”.</p> <p>Enquanto M. estava a pintar, eu e I. fomos colocando um pouco de água nalgumas tintas que estavam secas e fui mostrando a I. como o fazer. I. estava a fazê-lo num dos recipientes onde estava colocada a tinta de uma cor e eu estava a fazê-lo noutro recipiente. Numa altura fui com I. à casa de banho para colocar um pouco de água nos recipientes e molhar os pincéis.</p>					Interação entre pares		
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas			

Registo diário nº	Descrição	Tema	Data	
5	<p>No recreio, Ma. veio ter comigo e disse-me a brincar que me tinha tentado ligar mas que eu não tinha atendido. Eu comentei, “senhorito, como é possível eu não o ter ouvido? E depois comentei que talvez fosse por ter ido durante um bocado à zona dos baloiços e não estar perto do telefone. Passado pouco tempo, Ma. passou por mim novamente e perguntou-me porque é que eu estava sentada em cima do pneu e eu disse-lhe que era uma zona onde via bem a maior parte do recreio e Ma. sugeriu que me sentasse num banco, noutra zona do recreio. Eu comentei com Ma. que era uma ideia interessante, mas que, pensando melhor, era preferível continuar onde estava porque tinha uma maior visão do espaço no recreio.</p>	Interação adulto-criança	21.1.19	
Intervenientes	Local	Atividade/rotina	Observações	Notas

Anexo C. Informações relativas às idades das crianças e às datas de entrada das crianças na organização

Nome	Sexo	Data de nascimento	Idade (início do estágio)	Entrada na organização
Ma.	M	10.11.14	3 a. 11 m.	Set.-2016
G.	F	4.1.15	3 a. 9 m.	Mai.-2016
E.	F	12.1.15	3 a. 9 m.	Set.-2015
Mtd.	F	31.1.15	3 a. 9 m.	Fev.-2017
L.	M	9.2.15	3 a. 8 m.	Set.-2016
El.	F	10.3.15	3 a. 7 m.	Set.-2015
M.	F	17.3.15	3 a. 7 m.	Set.-2017
S.	F	25.3.15	3 a. 7 m.	Set.-2016
V.	M	25.3.15	3 a. 7 m.	Set.-2016
Mt.	M	17.5.15	3 a. 6 m.	Nov.-2015
C.	F	3.6.15	3 a. 5 m.	Nov.-2017
Mg.	M	14.6.15	3 a. 5 m.	Set.-2016

Vt.	M	2.7.15	3 a. 4 m.	Set.-2017
I.	F	5.7.15	3 a. 4 m.	Set.-2016
R.	M	7.7.15	3 a. 4 m.	Out.-2017
Mm.	F	9.7.15	3 a. 4 m.	Maiio-2017
D.	M	11.8.16	3 a. 3 m.	Fev.-2016

Anexo D. Informações acerca das crianças, nomeadamente ao número de irmãos

Nome	Observações	Irmãos
Ma.	Lava os dentes (início estágio)	3 irmãos
G.		2 irmãs (frequentaram a organização)
E.	Remédio para a asma Lava os dentes (início estágio) Mãe na instituição	Não tem
Mtd.	Lava os dentes (início estágio)	Não tem
L.		1 irmã e 1 irmão
El.		1 irmão já andou
M.		Não tem
S.	Lava os dentes (início estágio)	1 irmão gémeo
V.	Lava os dentes (início estágio)	1 irmão gémeo
Mt.	Lava os dentes (início estágio)	1 mais velho (saiu ano passado da organização)
C.		1 irmão bebé
Mg.		1 irmã

		(frequentou a organização)
Vt.		1 irmã mais velha (frequenta a organização)
I.	Usa fralda durante a sesta (início estágio)- e está a ir deixando	Não tem
R.	Usa fralda durante a sesta (início estágio)	1 irmão mais novo (frequenta a organização)
Mm.	Dorme com 2 chuchas Usa fralda durante a sesta (início estágio)	Não tem
D.	Usa fralda durante a sesta (início estágio)	1 irmão mais velho e uma irmã mais nova (frequentam a organização)

Anexo E. Situação profissional das famílias

Profissão	
Mãe	Pai
Jornalista	Diretor Comercial
Médica	Médico
Educadora de Infância	Gestor de Projetos
Gestora de Projetos	Gestor de TIC
Key Account Manager	Químico
Gestora de Área	Diretor de Recursos Humanos
Educadora de Infância	Informático
Procuradora-Adjunta	Procurador-Adjunto
Engenheira	Gestor Comercial
Responsável de Marketing e Comunicação	Financeiro

Empresária	Key Account Manager
Auditora Financeira	Gestor
Procuradora Adjunta	Juíz de Direito
Tradutora	Tradutor
Responsável de Marketing	Professor Catedrático
Advogada	Profissional Liberal

Anexo F. Idades do agregado familiar

Idade (anos)	
Pai	Mãe
45	45
42	40
37	31
39	42
55	45

-	-
-	40
38	38
38	38
47	44
38	35
40	41
42	42
47	42
38	39
50	40
41	40

Anexo G. Planificações semanais

I

PLANIFICAÇÃO SEMANA 2 (8.10.18-12.10.18)

Intencionalidade educativa/Objetivos pedagógicos	<p>Observar e escutar, atentamente, cada criança; Promover o diálogo com cada criança; Dar espaço às crianças para tentarem resolver as suas próprias dificuldades, estando disponível para intervir, quando necessário.</p>	
Momentos /Propostas educativas	<p>“1,2,3 uma rã pequenininha a saltar”</p> <p>1)Apresentação do material que vai ser “transformado” (folha branca de papel A4); 2)Construção de um origami, para o grupo, questionando o mesmo sobre o que acha que é, em fases intermédias da construção da rã de origami; 3)Apresentação da rã de origami e demonstração do movimento a realizar com a mão para “a fazer saltar”; 4)Disponibilizar uma “rã de papel” a cada criança para exploração livre; 5)Cada criança pinta a rã com aguarelas; 6)Cada criança faz os olhos da “rã de papel” com plasticina vermelha que irão ser colados, posteriormente, na rã de papel.</p>	<p>“Vamo-nos transformar em rãs”</p> <p>1)Visualização de um vídeo sobre rãs e sapos; 2)Pintura facial das crianças alusiva a rãs; 3)Exploração de movimentos e do espaço, recorrendo ao faz de conta, como se fôssemos rãs.</p>
Objetivos de aprendizagem	<p>Desenvolver a motricidade fina; Desenvolver a capacidade de observação.</p>	<p>Explorar o imaginário; Desenvolver a autonomia; Desenvolver a motricidade.</p>

Materiais	20 Folhas A4 brancas; Plasticina vermelha; 3 Pincéis; 2 Copos com água; Aquarelas; Cola líquida; 1 Saco pequeno de pano.	Vídeo “ <i>Frogs National Geographic documentary HD</i> ”; Pinturas faciais; 3 Mesas.
Organização do espaço	Espaço amplo	Espaço amplo
Dinâmica (organização do grupo de crianças)	1) a 4) Sentadas, em roda, em grande grupo; 5) a 6) Sentadas, em pequenos grupos.	1) Sentadas, em grande grupo; 2) Em pé, em pequenos grupos; 3) A deslocarem-se, em grande grupo.
Estratégias de implementação da proposta	1) Mostrar boneco (rã) (desencadeador do projeto) e dizer que combinei com a rã algo que ia mostrar algo ao grupo; 2) Ir colocando a questão “O que será?”; 3) Cantar a canção “uma rã pequenininha” (tem vindo a ser cantada ao longo do projeto) 4) Ir cantando a canção “a saquinha das surpresas”, enquanto cada criança tira, uma a uma, uma rã de papel da saquinha; 5) É mencionado que cada criança deve escolher uma cor para pintar a sua rã; 6) É indicado que irão fazer os olhos para a sua rã que, no final, irão ser colados. Demonstração; dar sugestões, quando necessário; colocar cola nos “olhos da rã” e dar a cada criança, para esta os colocar onde considerar que faça sentido.	1) Mencionar que, após a ideia de M. de se ver um filme sobre rãs e sapos, se trouxe um filme especial para verem; diálogo sobre alguns aspetos visualizados no filme; 2) As crianças escolhem de que cor querem pintar a cara (à volta dos olhos, pintas, riscas, etc.); 3) Exploração inicial livre; introdução de algumas ideias de exploração do imaginário (ex: “ali ao fundo está um lago, vamos saltar por cima das pedras e mergulhar no lago?”).

Indicadores de avaliação	Grau de envolvimento	Explora diversos movimentos e gestos do corpo

II

PLANIFICAÇÃO SEMANA 3 (15.10.18-19.10.18)

Intencionalidade educativa/Objetivos pedagógicos	Observar e escutar, atentamente, cada criança; Promover o diálogo com cada criança; Dar espaço às crianças para tentarem resolver as suas próprias dificuldades, estando disponível para intervir, quando necessário.	
Momentos /Propostas educativas	<p>“Quais as diferenças entre o sapo e a rã?”</p> <p>1)Observação de duas imagens (rã e sapo);</p> <p>2)Discussão das diferenças entre a rã e o sapo (com enfoque para as características físicas, visíveis nas imagens- dimensão das patas; cor; pele);</p> <p>3)Registo escrito pelo adulto das diferenças mencionadas, no momento em que são abordadas.</p> <p>4)Leitura do que foi escrito, no final da troca de ideias.</p>	<p>“Vamo-nos transformar em rãs”</p> <p>1)Visualização de um vídeo sobre rãs e sapos;</p> <p>2)Pintura facial das crianças alusiva a rãs;</p> <p>3)Exploração de movimentos e do espaço, recorrendo ao faz de conta, como se fôssemos rãs.</p>
Objetivos de aprendizagem	Relacionar e partilhar ideias; Desenvolver competências linguísticas; Desenvolver a competência de escutar.	Explorar o imaginário; Desenvolver a autonomia; Desenvolver a motricidade.
Materiais	2 Imagens em folha de papel A4 (1 rã impressa e um sapo impresso)	Vídeo “ <i>Frogs National Geographic documentary HD</i> ”;

	2 Imagens em folha de papek (1/3 de A4) (1 rã impressa e um sapo impresso) Canetas de feltro de várias cores 2 Folhas de papel A3	Pinturas faciais; 3 Mesas.
Organização do espaço	Espaço amplo	Espaço amplo
Dinâmica (organização do grupo de crianças)	Sentadas, em roda, em grande grupo	1) Sentadas, em grande grupo; 2) Em pé, em pequenos grupos; 3) A deslocarem-se, em grande grupo.
Estratégias de implementação da proposta	1) Colocar as imagens no meio da roda e perguntar o que veem nas imagens; 2) e 3) Perguntar diferenças entre as imagens; sugerir que se anote o que é dito em duas folhas, solicitando a ajuda de duas crianças para se ir buscar duas folhas em que as imagens caibam e sobre espaço para se escrever, verificando-se, em grande grupo o espaço disponível; mencionar que, ao se escrever por baixo de cada imagem os aspetos abordados, a comunidade tem a possibilidade de tomar conhecimento de algumas aprendizagens realizadas.	1) Mencionar que, após a ideia de M. de se ver um filme sobre rãs e sapos, se trouxe um filme especial para verem; diálogo sobre alguns aspetos visualizados no filme; 2) As crianças escolhem de que cor querem pintar a cara (à volta dos olhos, pintas, riscas, etc.) ; 3) Exploração inicial livre; introdução de algumas ideias de exploração do imaginário (ex: “ali ao fundo está um lago, vamos saltar por cima das pedras e mergulhar no lago?”)
Indicadores de avaliação	Grau de envolvimento	Explora diversos movimentos e gestos do corpo

PLANIFICAÇÃO SEMANA 4 (22.10.18-26.10.18)

Intencionalidade educativa/Objetivos pedagógicos	<p>Observar e escutar, atentamente, cada criança;</p> <p>Promover o diálogo com o grupo de crianças;</p> <p>Dar espaço às crianças para tentarem resolver as suas próprias dificuldades, estando disponível para intervir, quando necessário;</p> <p>Dar espaço e continuidade às iniciativas das crianças.</p>	
Momentos /Propostas educativas	<p>“Animação da história «O nabo gigante»”</p> <p>1) Contar a história, acompanhada de objetos que vão surgindo consoante o que está a ser dito</p>	<p>“Rompompom – jogo de dedos”</p> <p>1) Contar/cantar a história “Rompompom”</p>
Objetivos de aprendizagem	Desenvolver competências linguísticas	Desenvolver competências linguísticas
Materiais	<p>1 Casa de cartão pequena pintada;</p> <p>19 latas plastificadas com imagens plastificadas coladas e alguns adereços (ex:missangas, penas);</p> <p>1 “nabo” de tecido pintado, com lã e com enchimento;</p> <p>1 Livro “O nabo gigante” .</p>	Jogo de dedos “Rompompom”, adaptado da rima com movimentos de Tamara Chubarovsky
Organização do espaço	2 mesas baixas, por cima com uma casa de cartão e as personagens atrás da casa e 1 nabo de tecido escondido debaixo de uma das mesas	Espaço amplo
Dinâmica (organização do grupo de crianças)	Em semicírculo, grande grupo	Em grande roda, grande grupo

Estratégias de implementação da proposta	1) Começar por cantar a canção “com sapatos de veludo”* Recorrer a objetos para acompanharem a história; apontar, a dada altura de repetição, para as personagens, uma a uma, antes de as mencionar (ex: dois gatos pretos) No final, atirar “o nabo gigante” para junto das crianças”	1) Realização de movimentos e gestos com os dedos a acompanhar o que vai sendo dito e “cantado”
Indicadores de avaliação	Grau de envolvimento	Grau de envolvimento, nomeadamente se estão a acompanhar os movimentos, gestos e/ou o que está a ser dito/cantado

*

“Com sapatos de veludo,
nesta sala vou entrar,
é a hora da história,
vamos todos escutar,
todos todos sentadinhos sem falar.
Ficaremos bem quietinhos
para a história começar.
Cabelo atrás das orelhas, (fazer gestos com as mãos a acompanhar)
puxa bem as orelhas. (fazer gestos com as mãos a acompanhar)
Tranca, retranca (fazer gestos com as mãos a acompanhar)

e deita a chave fora” (fazer gestos com as mãos a acompanhar)

IV

PLANIFICAÇÃO SEMANA 5 (29.10.18-2.11.18)

Intencionalidade educativa/Objetivos pedagógicos	<p>Observar e escutar, atentamente, cada criança;</p> <p>Promover o diálogo com cada criança e com o grupo de crianças;</p> <p>Dar espaço às crianças para tentarem resolver as suas próprias dificuldades, estando disponível para intervir, quando necessário;</p> <p>Dar espaço e continuidade às iniciativas das crianças.</p>	
Momentos /Propostas educativas	<p>“Vamos à caça do urso”</p> <p>1)Contar a história “Vamos à caça do urso”.</p>	<p>“De que animal será este som?”</p> <p>1)Identificação de imagens de animais;</p> <p>2)Escutar o som de animais e tentar identificar o animal que produz esse som.</p>
Objetivos de aprendizagem	Desenvolver competências linguísticas	Desenvolver a discriminação auditiva; Desenvolver a atenção
Materiais	-Livro “Vamos à caça do urso”	-Computador; -2 Colunas para o computador; -Imagens com animais (selecionar imagens presentes na sala, na “área da natureza”); -1 Mesa pequena
Organização do espaço	Espaço amplo	Espaço amplo, com uma mesa colocada junto à parede, com o computador, as colunas e as imagens dos animais

Dinâmica (organização do grupo de crianças)	Sentadas, em grande roda, em grande grupo	Em meia lua, sentadas, em grande grupo
Estratégias de implementação da proposta	1) Começar por cantar a canção “com sapatos de veludo”; realização de movimentos e gestos com as pernas a acompanhar o que vai sendo dito	1) Identificar os animais, um a um, em cada imagem, colocando uma a uma em cima do chão, viradas para as crianças 2) Após ter sido identificado o animal, uma criança irá colocar a imagem correspondente ao mesmo em cima da mesa
Indicadores de avaliação	Grau de envolvimento, nomeadamente se estão a acompanhar os movimentos, gestos e/ou o que está a ser dito/cantado	Grau de envolvimento Identificação dos animais

V

PLANIFICAÇÃO SEMANA 6 (5.11.18-9.11.18)

Intencionalidade educativa/Objetivos pedagógicos	Observar e escutar, atentamente, cada criança; Promover o diálogo com o grupo de crianças; Dar espaço às crianças para tentarem resolver as suas próprias dificuldades, estando disponível para intervir, quando necessário; Dar espaço e continuidade às iniciativas das crianças.	
Momentos /Propostas educativas	“Conversando em grande grupo” 1) Formar uma roda, em grande grupo, sentados; 2) Cantar a canção “dos bons dias”; 3) Ver que dia é e relembrar datas importantes (anos de Ma. e dia em que avós vão à instituição); 4) Preenchimento do “mapa do tempo”; 5) Falar sobre a minha avó (o que faço com ela; o que sinto por ela, entre outras); 6) Ler a história “Elmer e o avô Eldo”; 7) Dar espaço para as crianças falarem, cada uma de cada vez; 8) Falar sobre o que vai ser feito e mostrar os respetivos materiais, para os avós verem (pintar uma folha e colar o que as crianças disseram sobre os avós, uma fotografia a ser tirada no próprio dia e a palavra “avós”);	“Contando uma história antes da sesta” 1) Fazer “pim-pu-neta”, para ver que livro vai calhar para ser lido (nota: momento que existe, com frequência, desde que inicie o estágio); 2) Leitura da história ao grupo de crianças; 3) Voltar para a sala para os respetivos catres.

	9) Caso alguma(s) criança(s) tenham trazido algum livro de casa, falar sobre o(s) mesmo(s).	
Objetivos de aprendizagem	Desenvolver competências linguísticas Respeitar a sua vez	Desenvolver competências linguísticas
Materiais	Livro “Elmer e o avô Elder” Canetas de feltro de várias cores	Livro (da sala ou que alguma criança tenha trazido)
Organização do espaço	Espaço amplo, com o livro e as canetas num local acessível	Espaço amplo
Dinâmica (organização do grupo de crianças)	Em grande grupo, sentadas	Em grande grupo, sentadas
Estratégias de implementação da proposta	3) Promover a participação das crianças, questionando-as; ir apontando para o “mapa dos dias especiais”; 4) Promover a participação das crianças, sugerindo e/ou 8) Inicialmente, falar sobre algumas coisas que faço com a minha avó utilizando as mãos, como abraçar e dizer ao grupo que irão utilizar a suas mãos para fazer a “surpresa” para os avós 9) Perguntar quem trouxe o livro e se sabe qual o título do livro	1) Realização de movimentos e gestos com os dedos a acompanhar o que vai sendo dito e “cantado”
Indicadores de avaliação	Grau de envolvimento	Grau de envolvimento, nomeadamente se estão a acompanhar os movimentos, gestos e/ou o que está a ser dito/cantado

VI

PLANIFICAÇÃO SEMANA 7 (12.11.18-16.11.18)

Intencionalidade educativa/Objetivos pedagógicos	<p>Promover a exploração de diferentes materiais/texturas;</p> <p>Observar a interação entre pares;</p> <p>Observar e escutar, atentamente, cada criança;</p> <p>Promover o diálogo com o grupo de crianças e com cada criança;</p> <p>Dar espaço às crianças para tentarem resolver as suas próprias dificuldades, estando disponível para intervir, quando necessário;</p> <p>Dar espaço e continuidade às iniciativas das crianças.</p>	
Momentos /Propostas educativas	<p>“Explorando alguns ingredientes da receita e dar forma aos bolinhos ”</p> <p>1)Relembrar o interesse em se fazerem “bolos” para a sala e para as famílias e a semana dedicada à família. Falar sobre se irem fazer bolinhos para levarem para casa. Ver o que é preciso (ingredientes);</p> <p>2)Analisar os constituintes de uma receita (*) e identificar os ingredientes e a preparação;</p> <p>3)Exploração livre de alguns ingredientes da receita;</p>	<p>“Vamos decorar a caixinha com os nossos desejos e da família para realizar por cá”</p> <p>1)Rasgar papel de jornal em pedaços pequenos;</p> <p>2)Colar os pedaços rasgados à volta da caixinha;</p> <p>3)Escolher a cor de papel crepe cortado e colá-lo à volta da caixinha.</p>

	<p>4)Relembrar com o grupo os ingredientes necessários e realizar a preparação da receita (fazer a massa);</p> <p>5)Manipulação (moldar) da massa para se fazerem bolinhos, estando alguns materiais disponíveis (rolo, formas, material de plástico cortante de massa)</p> <p>6)Falar sobre o que irá acontecer à massa crua até ficar cozinhada;</p> <p>7)Ver o que aconteceu à massa, após ter ido ao forno;</p> <p>8)Colorir a folha de papel impressa em ambos os lados com canetas e/ou lápis de cera;</p> <p>9)Escolher uma cor de papel celofane para guardar os bolinhos e fazer corresponder cada bolinho a um membro da família mais próxima e embrulhá-las no papel e colocar um fio para fechar o mesmo.</p>	
Objetivos de aprendizagem	<p>Desenvolver a motricidade fina</p> <p>Explorar a criatividade</p> <p>Desenvolver a autonomia</p> <p>Contactar com o código escrito (funcionalidades da escrita)</p>	Desenvolver a motricidade fina
Materiais	<p>-Açúcar</p> <p>-Farinha</p> <p>-1 Folha com a receita impressa: ingredientes e preparação</p> <p>-Ovos</p>	<p>-Papel de jornal</p> <p>-Cola branca</p> <p>-1 Pincel</p> <p>-Papel crepe colorido</p>

	<ul style="list-style-type: none"> -Rolos de massa -Formas com diversos formatos -Material de plástico cortante -Papel celofane colorido -Papel de alumínio -Fio de lã -Folha de papel impressa, furada, com o que foi dito por cada criança acerca da sua família (numa atividade anterior) -Lápis de cera -Canetas de feltro -3 Mesas grandes 	<ul style="list-style-type: none"> -1 Mesa -4 Cadeiras
Organização do espaço	3 Mesas grandes juntas com materiais 1 Bancada com os ingredientes	1 Mesa grande com os materiais necessários em cima e com 4 cadeiras à volta
Dinâmica (organização do grupo de crianças)	Em grande grupo, em pé, à volta das mesas	Em pequenos grupos, sentados, à volta da mesa
Estratégias de implementação da proposta	<ol style="list-style-type: none"> 1) Ir escrevendo o que vão dizendo. Depois dizer-lhes que fui procurar uma receita e perguntar-lhes se sabem o que é uma receita e ir anotando o que vão dizendo; 2)Mostrar uma folha com a receita e ler o que está lá escrito e comparar com o que disseram anteriormente; 4)Após ter sido mencionado um ingrediente (farinha ou açúcar), explorar esse ingrediente livremente; colocar um bocado desse ingrediente em frente de cada criança, em cima da mesa; 5)Antes de as crianças começarem a moldar a massa, indicar-lhes, demonstrando em simultâneo, algumas formas de 	<ol style="list-style-type: none"> 1)Exemplificar, inicialmente, e estar disponível para intervir, demonstrando e dando indicações, sempre que necessário; 2) Na altura de colar, colocar a cola branca com um pincel; 3) Na altura de colar, colocar a cola branca com um pincel.

	<p>manipular a massa (ex: achatá-la, fazer bolinhas, fazer rolinhos). Indicar que caso queiram, têm materiais à sua disposição para usar (rolo, formas, material de plástico cortante); estar disponível para intervir, sempre que necessário; indicar-lhes que, caso queiram, podem usar os materiais que se encontram disponíveis em cima da mesa;</p> <p>6) Questionar as crianças sobre o que acham que vai acontecer;</p> <p>7) Observar e analisar o que aconteceu à massa;</p> <p>8) Sempre que necessário, corrigir a forma com a criança está a pegar na caneta/lápis, demonstrando e dando indicações;</p> <p>6) Cada criança, à vez, escolhe uma cor de papel celofane disponível e coloca, embrulhadas, as bolachas lá dentro, com a ajuda do adulto, que depois dá um laço com o fio para fechar o embrulho</p>	
Indicadores de avaliação	Diversidade de maneiras de manipular os ingredientes e a mistura de ingredientes	Modo de manipulação do papel de jornal (verificar se consegue ou não rasgar)

VII

PLANIFICAÇÃO SEMANA 8 (19.11.18-23.11.18)

<p>Intencionalidade educativa/Objetivos pedagógicos</p>	<p>Promover a exploração de diferentes materiais/texturas;</p> <p>Observar a interação entre pares;</p> <p>Observar e escutar, atentamente, cada criança;</p> <p>Promover o diálogo com o grupo de crianças e com cada criança;</p> <p>Dar espaço às crianças para tentarem resolver as suas próprias dificuldades, estando disponível para intervir, quando necessário;</p> <p>Dar espaço e continuidade às iniciativas das crianças.</p>	
<p>Momentos /Propostas educativas</p>	<p>“Iniciando o projeto sobre o arco-íris”</p> <p>Momento 1</p> <p>“O que sabemos sobre o arco-íris?”</p> <p>1) Questionar a criança sobre quantas cores acha que o arco-íris tem; questionar sobre as cores que acha que o arco-íris tem;</p> <p>2) Cada criança recorta papéis coloridos em tiras, com as cores mencionadas em 1);</p> <p>3) Depois de recortar, cada criança cola as folhas com base de papel autocolante na ordem que acha que as cores se encontram.</p> <p>Momento 2</p> <p>“Vamos ouvir a história sobre o Pipo e o arco-íris”</p> <p>1) Leitura da história Pipo e o arco-íris</p> <p>Momento 3</p> <p>“O que queremos fazer durante o projeto sobre o arco-íris?”</p>	<p>“Vamos descobrir cores na luz branca”</p> <p>1) Apresentação e identificação da lanterna e do cd;</p> <p>2) Exploração individual de um cd e de uma lanterna, em simultâneo;</p> <p>3) Conversa em grande grupo.</p>

	<p>1)Teia sobre o que queremos fazer 2)Decidir a ordem pela qual vamos fazer cada atividade e registrar essa ordem na teia realizada em 1)</p>	
Objetivos de aprendizagem	<p>Desenvolver a motricidade fina; Respeitar a sua vez; Desenvolver competências linguísticas</p>	<p>Respeitar a sua vez; Desenvolver a curiosidade; Desenvolver a percepção de causa/efeito</p>
Materiais	<p>Livro “Pipo e o arco-íris”; Papel autocolante; Papel de cenário; Folhas de papel coloridas; Tesouras; 1 Caneta</p>	<p>Cd’s usados Lanternas 1 Saquinha das surpresas</p>
Organização do espaço	<p>Momento 1) Mesa e cadeiras Momento 2) Espaço amplo Momento 3) 2 Mesas grandes</p>	<p>Espaço amplo, com pouca luz</p>

<p>Dinâmica (organização do grupo de crianças)</p>	<p>Momento 1) Individualmente, sentada</p> <p>Momento 2) Em grande grupo, sentadas, em grande roda</p> <p>Momento 3) Em grande grupo, em pé, à volta das mesas</p>	<p>1)Em grande grupo</p>
<p>Estratégias de implementação da proposta</p>	<p>Momento 1) Auxiliar a criança que necessite, colocando a mão junto da mão com que a criança está a cortar, apoiando a mesma; ir indicando que é para abrir a tesoura e para fechar; indicar à criança que segure com uma das mãos a folha de papel e com a outra recorte</p> <p>Momento 2) Ir mostrando as imagens da história;</p> <p>Momento 3) Ir escrevendo o que as crianças vão dizendo (nos casos em que as ideias não estejam perceptíveis ir questionando a criança sobre questões mais concretas e, caso seja necessário, dar pistas para a criança tentar completar a ideia</p>	<p>1) Ter a lanterna e o cd dentro da “saquinha das surpresas” e cantar a canção da saquinha das surpresas. Perguntar às crianças o que estará lá dentro. Ligar a lanterna e apontar para o teto sem ainda mostrar a lanterna. Apontar com a lanterna para dentro da caixa e retirar o cd da caixa e mostrá-lo às crianças. Perguntar o que é e para que é que acham que cada coisa serve. De seguida, chamo cada criança, à vez, para lhe dar um cd e uma lanterna</p> <p>2) Caso seja necessário, sugerir às crianças que vão experimentando colocar a lanterna a diferentes distâncias do cd; avisar que não devem apontar a lanterna na direção dos olhos, que “não é bom para os olhos”; indicar que devem apontar a lanterna para o cd</p> <p>3)Inicialmente, dar a indicação de que as crianças que tenham o cd e a lanterna os coloquem no meio da roda; partilha de</p>

		experiências; mostrar a luz refletida no cd e perguntar às crianças o que está a acontecer
Indicadores de avaliação	Modo como recorta (necessita ou não de apoio)	Existência ou não de diversidade na exploração dos dois materiais em simultâneo Pede ou não apoio ao adulto

VIII

PLANIFICAÇÃO SEMANA 9 (26.11.18-30.11.18)

Intencionalidade educativa/Objetivos pedagógicos	<p>Observar e escutar, atentamente, cada criança;</p> <p>Promover o diálogo com o grupo de crianças e com cada criança;</p> <p>Dar espaço às crianças para tentarem resolver as suas próprias dificuldades, estando disponível para intervir, quando necessário;</p> <p>Dar espaço e continuidade às iniciativas das crianças;</p> <p>Promover relações de escuta e de entajuda entre as crianças.</p>
---	--

<p>Momentos /Propostas educativas</p>	<p>Momento 1) “Conversa em grande grupo” 1)Canção dos bons dias; 2)Ver que dia é: da semana e do mês; 3)Ver o que cada criança trouxe de casa; 4)Diálogo com as crianças; 5)Contar a história “A fada das cores”; 6)Mostrar a saquinha das surpresas com 7 fitas, cada uma com cada cor do arco-íris; 7)Colocar as cores por ordem, consoante aparecem no arco-íris; 8)Cantar a canção do arco-íris com diversos timbres e velocidades; 9)Mencionar que cada criança irá depois escolher uma fita para dançarmos com as fitas.</p> <p>Momento 2) “Momento livre” 1)Exploração das áreas da sala</p>	<p>Momento 1) “Conversa em grande grupo” 1)Canção dos bons dias; 2)Ver que dia é: da semana e do mês; 3)Ver o que cada criança trouxe de casa; 4)Trazer uma rosa branca com caule grosso e cortá-lo; 5)Mistura de corante alimentício em água; 6)Partilha de ideias sobre o que irá acontecer à flor com diferentes partes do caule em diferentes copos com diferentes cores na mistura. 7) É apresentado ao grupo de crianças um cartão grande retangular onde irá ficar uma “obra” do grupo de crianças com as cores do arco-íris e diferentes materiais com técnicas mencionadas por algumas crianças para o projeto.</p> <p>Momento 2) “Momento livre” 1)Exploração das áreas da sala</p>	<p>Momento 1) “Conversa em grande grupo” 1)Canção dos bons dias; 2)Ver que dia é: da semana e do mês; 3)Ver o que cada criança trouxe de casa; 4)As crianças contam a história do “peixe arco-íris”.</p> <p>Momento 2) “Momento livre” 1)Exploração das áreas da sala</p> <p>Momento 3) “O meu arco-íris” 1)Perguntar a cada criança como quer fazer o arco-íris (com lápis de cera; anilinas; colagem de pedaços de papel; canetas de feltro) 2)Cada criança realiza a tarefa que escolheu, em pequenos grupos</p>
--	---	---	--

	<p>-Pedir à irmã de V. e ao irmão de D. para virem à sala apresentar-nos o que sabem sobre o arco-íris</p> <p>Momento 3)</p> <p>“Movimentando-nos com as cores e ao som do arco-íris”</p> <p>1)Cada criança tira uma fita da saquinha das surpresas</p> <p>2)Fazer movimentos com a fita, orientados (ex: imaginar que vamos pintar o teto, as paredes, o chão, como pintava a fada das cores)</p> <p>3)Escutar a parte inicial da música e demonstrar que quando está lenta a música, fazer movimentos mais lentos</p> <p>4)Movimentarmo-nos ao som da música com a fita</p> <p>5)Exploração (livre) das fitas</p>	<p>-Ir às zonas circundantes da organização perguntar a pessoas (que algumas crianças já conhecem, ex: cabeleireiro) o que sabem sobre o arco-íris</p> <p>Momento 3)</p> <p>“Iniciando o painel com as cores do arco-íris”</p> <p>1)Cada criança escolhe uma fita de papel crepe com determinada cor (cores do arco-íris) e cola-a no “painel”</p> <p>2)Perguntar às crianças o que querem fazer para completar o painel: pintar folhas com anilinas; recortar folhas pintadas; realizar um fio de contas (ver outras sugestões das crianças)</p> <p>3)Cada criança realiza a tarefa que escolheu, em pequenos grupos</p>	
Objetivos de aprendizagem	Desenvolver o gosto e o prazer pela leitura	Desenvolver a motricidade fina	Desenvolver a motricidade fina

	<p>Respeitar a sua vez</p> <p>Explorar a voz, gestos e movimentos do corpo</p> <p>Desenvolver competências linguísticas</p> <p>Desenvolver a criatividade</p>	<p>Desenvolver a criatividade</p> <p>Desenvolver competências linguísticas</p> <p>Respeitar a sua vez</p> <p>Desenvolver a capacidade de prever o que irá acontecer</p>	<p>Desenvolver a criatividade</p> <p>Desenvolver competências linguísticas</p> <p>Respeitar a sua vez</p>
Materiais	<p>Fitas de papel crepe coloridas (com as cores do arco-íris)</p> <p>Música gravada “As 4 estações de Vivaldi”</p> <p>Letra da canção adaptada de “O arco-íris” (de “Panda e os Caricas”)*</p> <p>Livro “A fada da cor” (de Diana Dias)</p>	<p>Cartão grande</p> <p>Fitas de papel crepe coloridas (com as cores do arco-íris)</p> <p>Cola branca</p> <p>Canetas de feltro usadas com as cores do arco-íris + recipientes com água (anilinas)</p> <p>-Folhas de papel grosso brancas (em tiras com as cores do arco-íris)</p> <p>-Ver com as crianças como pedir aos pais materiais para o painel com as cores do arco-íris (enviar mensagem escrita, com a participação das crianças)</p> <p>Lã com as cores do arco-íris</p>	<p>Lápis de cera</p> <p>Papel branco grosso</p> <p>Cola baton</p> <p>Folhas de papel A3</p> <p>Pequenos pedaços de papel celofane com as cores do arco-íris</p> <p>Livro de capa grande “The rainbow book” (de Marcus Pfister)</p> <p>Anilinas</p> <p>Canetas de feltro</p> <p>1 Mesa</p> <p>4 Cadeiras</p>

		<p>Missangas com as cores do arco-íris</p> <p>Água, canetas de feltro usadas, copos de plástico (para fazer anilinas)</p> <p>2 Mesas grandes</p>	
Organização do espaço	Espaço amplo	Espaço amplo	Espaço amplo
Dinâmica (organização do grupo de crianças)	<p>Momento 1)</p> <p>Sentadas, em roda, em grande grupo</p> <p>Momento 2)</p> <p>Dispersas pela sala, pelas diferentes áreas</p> <p>Momento 3)</p> <p>1) Sentadas, em grande grupo</p> <p>2) 3) 4) 5) Dispersas pela sala</p>	<p>Momento 1)</p> <p>Sentadas, em roda, em grande grupo</p> <p>Momento 2)</p> <p>Dispersas pela sala, pelas diferentes áreas</p> <p>Momento 3)</p> <p>1) Sentadas, em grande grupo</p> <p>2) 3) 4) 5) Dispersas pela sala</p>	<p>Momento 1)</p> <p>Sentadas, em roda, em grande grupo</p> <p>Momento 2)</p> <p>Dispersas pela sala, pelas diferentes áreas</p> <p>Momento 3)</p> <p>Sentadas em cadeiras, à volta de uma mesa</p>
Estratégias de implementação da proposta	<p>Momento 1)</p> <p>2) Apontar para o mapa das presenças enquanto se vai falando</p>	<p>Momento 1)</p> <p>2) Apontar para o mapa das presenças enquanto se vai falando</p>	<p>Momento 1)</p> <p>2) Apontar para o mapa das presenças enquanto se vai falando</p>

	<p>3) Perguntar a quem pertence o que cada criança trouxe de casa e deixou no meio da roda</p> <p>5) Ir mostrando as imagens enquanto está a ser lido</p> <p>6) Cantar a canção “a saquinha das surpresas”</p> <p>7) Ir retirando as fitas da saquinha das surpresas na ordem em que aparecem no arco-íris e cantando a canção “o arco-íris”</p> <p>Momento 2)</p> <p>Observar o grupo de crianças e intervir, sempre que necessário (ex: resolução de conflitos entre pares) e/ou oportuno (ex: desafiar a criança através, por exemplo do questionamento ou na exploração de materiais)</p> <p>Momento 3)</p> <p>1) Cantar a canção “a saquinha das surpresas”</p> <p>2) 3) Demonstrar exemplos, acompanhados de linguagem verbal</p>	<p>3) Perguntar a quem pertence o que cada criança trouxe de casa e deixou no meio da roda</p> <p>4) Perguntar às crianças o que estará dentro do saco, mostrar e perguntar novamente o que é</p> <p>5) Algumas crianças participam na mistura</p> <p>6) Registo do que vai sendo dito num papel</p> <p>Momento 2)</p> <p>Observar o grupo de crianças e intervir, sempre que necessário (ex: resolução de conflitos entre pares) e/ou oportuno (ex: desafiar a criança através, por exemplo do questionamento ou na exploração de materiais)</p> <p>Momento 3)</p> <p>3) Intervir, sempre que necessário</p>	<p>3) Perguntar a quem pertence o que cada criança trouxe de casa e deixou no meio da roda</p> <p>4) Sugerir ao grupo que conte a história através das imagens; se necessário colocar questões como (e depois, o que aconteceu, quem) e ir registando o que vai ser dito numa folha</p> <p>Momento 2)</p> <p>Observar o grupo de crianças e intervir, sempre que necessário (ex: resolução de conflitos entre pares) e/ou oportuno (ex: desafiar a criança através, por exemplo do questionamento ou na exploração de materiais)</p> <p>Momento 3)</p> <p>1) Registrar numa folha o que cada criança vai dizendo</p> <p>2) Supervisão; sugestão de ir ver em imagens alusivas ao arco-íris (cores e sua ordem), presentes na sala</p>
--	---	--	---

	4) Explorar diferentes níveis espaciais e direções		
Indicadores de avaliação	Envolvimento Exploração de movimentos, gestos e sons	Envolvimento Movimentos e gestos associados à motricidade fina	Envolvimento Sugestões para a história Movimentos e gestos associados à motricidade fina

*

Vermelho, laranja, amarelo, verde, azul, anil e violeta

Vermelho, laranja, amarelo, verde, azul, anil e violeta

É o arco-íris, o arco-íris

Que lindo o arco-íris lá no céu

É o arco-íris, o arco-íris,

Que lindo o arco-íris lá no céu

IX

PLANIFICAÇÃO SEMANA 10 (3.12.18-7.12.18)

Intencionalidade educativa	Observar e escutar, atentamente, cada criança; Promover o diálogo com o grupo de crianças e com cada criança;
-----------------------------------	--

	<p>Dar espaço às crianças para tentarem resolver as suas próprias dificuldades, estando disponível para intervir, quando necessário;</p> <p>Dar espaço e continuidade às iniciativas das crianças;</p> <p>Promover relações de escuta e de entreajuda entre as crianças.</p>			
Momentos /Propostas educativas	<p>“Rosa arco-íris”</p> <p>1) Observar e identificar as duas rosas</p> <p>2) Partilha de ideias sobre aspetos relacionados com as rosas (sementes, água, raiz, caule, sol)</p> <p>3) Apresentação e identificação dos materiais: água, corantes alimentares, x-ato, colher, copos</p> <p>4) Preenchimento da tabela (coluna dos materiais)</p> <p>5) Colocar água (crianças) nos copos e misturar os corantes na mesma com uma colher</p> <p>6) Cortar o caule das rosas longitudinalmente em 4 partes e colocar as partes do caule dentro dos copos com a mistura</p>	<p>“Continuação das páginas do livro do projeto”</p> <p>A)</p> <p>1) Recortar imagens com personagens da história inventada, com base nas imagens de um livro</p> <p>2) Identificar e colar imagens com personagens da história e respetiva legenda inventada com base nas imagens do livro (reler história)</p> <p>B)</p> <p>1) Identificar as cores do arco-íris em fitas de papel crepe</p> <p>2) Colar as fitas</p> <p>3) Ler à criança as palavras impressas, correspondentes a cada cor da fita, uma a uma, e pedir que as colem em cima de cada fita</p> <p>C)</p>	<p>“Nova visualização de vídeo sobre o arco-íris”</p> <p>1) Visualização do vídeo</p> <p>2) Questionar as crianças sobre 3 das questões colocadas: “se o arco-íris é frio e fica gelado” (salientar que o arco-íris está em forma de luz); “se há nuvens ao pé do arco-íris” (concluir que para se formar o arco-íris tem que haver chuva e sol e que existem nuvens antes de aparecer o arco-íris e podem ou não existir depois surgir o arco-íris, como a chuva vem das nuvens); “como é que se forma o arco-íris”</p> <p>“Experiência com borrifador”</p>	<p>“Bolo arco-íris”</p> <p>1) Identificar os ingredientes necessários através de imagens (copos, meio copo, colheres, leite, açúcar, farinha, manteiga, gemas, claras de ovo, corantes alimentares)</p> <p>2) Fazer a massa</p> <p>3) Distribuir a massa por 7 recipientes em diferentes proporções</p> <p>4) Perguntar às crianças o que acham que vai acontecer ao misturar-se o corante na massa</p> <p>5) Misturar o corante em cada recipiente</p> <p>6) Colocar a massa de cada recipiente na forma</p> <p>7) Ir ao forno</p> <p>8) Desformar o bolo</p>

	<p>7)Preenchimento da tabela (procedimento, o que pensamos que vai acontecer)</p> <p>8) Observar e descrever o que aconteceu (num momento posterior)</p> <p>9)Preenchimento da tabela (o que aconteceu)</p>	<p>1)Desenhar o arco-íris com lápis de cera numa folha</p> <p>2) Recortar imagens sobre aspetos referidos pelas crianças acerca do que pensam existir no final do arco-íris</p> <p>3)Colar as imagens e respectivas legendas</p> <p>D)</p> <p>1) Pintar as imagens com os números com a cor correspondente às cores do arco-íris (1-vermelho; 2-laranja; 3-verde...)</p>	<p>1)Mostrar um borrifador e pedir que coloquem lá água dentro</p> <p>2)Perguntar o que acham que vai acontecer com a luz do sol a incidir nas gotas de água que saem do borrifador</p> <p>3)Utilizar o borrifador a incidir na luz solar e observar-se o que acontece e partilhas ideias</p> <p>4)Questionar as crianças sobre 1 das questões colocadas: “se com a chuva o arco-íris fica cinzento” (concluir que é com a luz solar e a chuva que o arco-íris se forma – a luz solar toca nas gotas de água da atmosfera; quando a luz branca atravessa as gotas de água da chuva aparece o arco-íris)</p>	
Objetivos de aprendizagem	Partilhar ideias sobre o que acha que vai acontecer	Desenvolver a motricidade fina Relacionar imagens com palavras	Desenvolver competências linguísticas Respeitar a sua vez	Identificar quantidades através de imagens Desenvolver a motricidade fina

	Identificar funções da escrita Respeitar a sua vez		Partilhar ideias sobre o que acha que vai acontecer	Respeitar a sua vez Desenvolver a competência de cooperação
Materiais	2 Rosas brancas Corantes alimentícios (vermelho, azul, amarelo) 1 X-ato Copos de plástico Água 1 Colher 1 Folha com uma tabela impressa 1 Caneta de feltro	Cola baton Tesouras Lápis de cera Fitas de papel crepe (vermelha, laranja, amarela, verde, azul, anil e violeta) Imagens Legendas	Computador Colunas para o computador Projetor Pano para projetar 1 Borrifador Água	Folha de papel Cola Meio copo de leite 1 Copo de açúcar 2 Copos de farinha de trigo 3 Colheres de manteiga 1 Colher de sopa de fermento em pó 3 Gemas 3 claras Corantes alimentares
Organização do espaço	Espaço amplo	1 Mesa pequena Cadeiras	Espaço amplo	2 Mesas grandes Cadeiras
Dinâmica (organização do grupo de crianças)	Sentados, em grande roda	Sentadas, à volta de uma mesa	Sentadas, em meia lua	Sentadas, em grande roda
Estratégias de implementação da proposta	Durante o preenchimento da tabela, ir escrevendo o que é dito			
Indicadores de avaliação	Partilha ideias Respeita a sua vez	Associa imagem a palavra Modo de recortar	Partilha ideias Respeita a sua vez	Respeita a sua vez

				Associa quantidades a imagens
--	--	--	--	----------------------------------

X

PLANIFICAÇÃO SEMANA 11 (15.10.18-19.10.18)

Intencionalidade educativa/Objetivos pedagógicos	<p>Observar e escutar, atentamente, cada criança;</p> <p>Promover o diálogo com cada criança e com o grupo de crianças;</p> <p>Dar espaço às crianças para tentarem resolver as suas próprias dificuldades, estando disponível para intervir, quando necessário;</p> <p>Dar espaço e continuidade às iniciativas das crianças;</p> <p>Fortalecer as relações de escuta e de entreajuda entre as crianças.</p>	
Momentos /Propostas educativas	<p>“Vamos enfeitar a árvore de natal!”</p> <p>1)Apresentar ao grupo de crianças os materiais disponíveis</p> <p>2)Cada criança escolhe a base para o seu enfeite</p> <p>3)Construção do enfeite</p> <p>4)Colocar o enfeite na árvore de natal da organização socioeducativa</p>	<p>“O que é o natal?”</p> <p>1)Questionar à criança o que é o natal para ela e ir apontando o que vai dizendo</p> <p>2)Cada criança cola a folha impressa com o que disse num pedaço de papel colorido, com a cor escolhida pelas mesma</p>
Objetivos de aprendizagem	Desenvolver a motricidade fina	Desenvolver competências linguísticas
Materiais	<ul style="list-style-type: none"> -Cartão -Papel autocolante -Folhas de jornal -Cola branca -Aquarelas -pincéis 	<ul style="list-style-type: none"> -Computador -Papel impresso -Papel colorido -Lã -Cola baton

		<ul style="list-style-type: none"> -Papel crepe -Pedaços de fitas brilhantes para a árvore de natal -Folhas secas -Pedaços de papel brilhante -Pedaços de papel colorido -Purpurinas -Tesoura 	
Organização do espaço		Materiais disponíveis	
Dinâmica (organização do grupo de crianças)		<ul style="list-style-type: none"> -pequenos grupos (2 crianças) -sentadas/em pé, à volta de uma mesa 	<ul style="list-style-type: none"> -individualmente -sentada, à volta de uma mesa
Estratégias de implementação da proposta		<ol style="list-style-type: none"> 1) Perguntar, inicialmente, ao grupo de crianças qual a base para o seu enfeite que queria (papel de cartão, papel de jornal, 2) Estar disponível para intervir, sempre que necessário 	1) Ir colocando questões, sempre que necessário, no sentido de promover o desenvolvimento da expressão de ideias (ex: onde, com quem)
Indicadores de avaliação		Motricidade fina: modo como segura a tesoura; modo como segura o pincel,	Expressão verbal

XI

PLANIFICAÇÃO SEMANA 12 (17.12.18-21.12.18)

Intencionalidade educativa/Objetivos pedagógicos	<p>Observar e escutar, atentamente, cada criança; Promover o diálogo com o grupo de crianças e com cada criança; Dar espaço às crianças para tentarem resolver as suas próprias dificuldades, estando disponível para intervir, quando necessário; Dar espaço e continuidade às iniciativas das crianças; Promover relações de escuta e de entreajuda entre as crianças.</p>		
Momentos educativos /Propostas	<p>“Canção de natal: A todos um bom natal” 1)Apresentação da canção ao grupo de crianças 2)Cantar a primeira parte da canção 3)Cantar com as crianças a primeira parte da canção</p>	<p>“Livro: Ninguém dá prendas ao pai natal” 1)Leitura da história</p>	<p>“A minha árvore de natal” 1)Descrição da árvore de natal que cada criança tem na sua casa, sem recurso à fotografia trazida de casa com a imagem da árvore de natal 2)Ir registando o que a criança vai dizendo</p>
Objetivos de aprendizagem	<p>Desenvolver a consciência fonológica Entoar a canção Explorar o espaço com gestos e movimentos</p>	<p>Desenvolver o prazer pela leitura</p>	<p>Desenvolver competências de comunicação oral</p>
Materiais	<p>Parte da letra da canção “A todos um bom natal”(*)</p>	<p>Livro “Ninguém dá prendas ao pai natal”</p>	<p>Computador 1 Mesa grande</p>

			2 Cadeiras
Organização do espaço	Espaço amplo	Espaço amplo	1 mesa com o computador disponível e 2 cadeiras
Dinâmica (organização do grupo de crianças)	Sentadas, em grande grupo, em roda	Sentadas, em grande grupo, em roda	Individualmente com cada criança, sentada, à volta de 1 mesa
Estratégias de implementação da proposta	1) Cantar, seguindo a melodia da canção e acompanhar	Ir mostrando as imagens do livro, aquando da leitura da história	Ir colocando questões, caso considere necessário, por exemplo (onde está a árvore? quem montou a árvore? o que é que a árvore tem?)
Indicadores de avaliação	Está envolvida Explora o espaço de diversas formas	Está envolvida aquando da leitura	Modo como formula a frase Comparação do que foi dito com a imagem real

(*)

A todos um bom natal

A todos um bom natal

Desejo um bom natal para todos vós

Desejo um bom natal para todos vós

No natal pela manhã

Ouvem-se os sinos tocar

E há uma grande alegria no ar!

XII

PLANIFICAÇÃO SEMANA 13 (7.1.19-11.1.19)

Intencionalidade educativa/Objetivos pedagógicos	Observar e escutar, atentamente, cada criança; Promover o diálogo com o grupo de crianças e com cada criança; Dar espaço às crianças para tentarem resolver as suas próprias dificuldades, estando disponível para intervir, quando necessário; Dar espaço e continuidade às iniciativas das crianças; Promover relações de escuta e de entreaajuda entre as crianças.
---	--

Momentos educativos	/Propostas	<p>“Exploração de troncos de árvores”</p> <p>1)Apresentação de troncos e pauzinhos 2)Exploração dos troncos e partilha de possíveis funcionalidades 3)Ida à rua à procura de paus e recolha de alguns para uma tarefa a realizar em sala 4)Exploração livre dos paus apanhados 5)Cantar a canção já aprendida e adaptada “já chegou o inverno”, acompanhando a pulsação da canção com pauzinhos e com os paus recolhidos</p>	<p>“Realização de pulseiras arco-íris”</p> <p>1)Apresentar os novelos de lã (com as cores do arco-íris) às crianças 2)Indicar às crianças que cada uma irá ter, posteriormente, a possibilidade de fazer comigo uma pulseira com as cores do arco-íris 3)Realização da pulseira com recurso aos novelos de lã, individualmente, com cada criança</p>	<p>“Avaliação do projeto”</p> <p>1)Apresentar o livro do projeto terminado e “montado” 2)Questionar sobre o que aprenderam 3)Relembrar/explicitar o que foi feito durante o projeto 4)Conversa acerca do que mais gostaram</p>
Objetivos de aprendizagem	(Re)conhecer elementos dos seus contextos próximos Desenvolver competências de observação Desenvolver a motricidade fina	Desenvolver competências de observação Desenvolver competências de cooperação Desenvolver competências de comunicação oral	Respeitar a sua vez Expressar as suas opiniões Partilhar ideias	
Materiais	Conjunto com troncos com diversos tamanhos e formas	1 Tesoura 1 Saco de papel	Livro do projeto	

	Pauzinhos de madeira	7 novelos de lã (vermelho, laranja, amarelo, verde, azul, anil e violeta) 1 Mesa grande 2 Cadeiras	
Organização do espaço	1)2) Espaço amplo 3) Ida ao exterior 4)5) Espaço amplo	1)2) Espaço amplo 3)1 mesa grande, 2 cadeiras, 1 saco com 1 tesoura e com os novelos de lã	Espaço amplo
Dinâmica (organização do grupo de crianças)	1)2) Sentadas, em roda, em grande grupo 3) A pé, em grande grupo 4) Em pé e/ou sentadas, explorando o espaço da sala, livremente 5) Sentadas, em roda, em grande grupo	1)2) Sentadas, em roda, em grande grupo 3) Sentada/ em pé, à volta de uma mesa, ao lado de onde me encontro sentada	Sentadas, em roda, em grande grupo
Estratégias de implementação da proposta	1) Rolar um dos troncos para o meio da roda e perguntar ao grupo o que acha que é; ir distribuindo os restantes pedaços de tronco pelas crianças, fazendo-os “deslizar suavemente” pelo chão em direção às mesmas	1) Mostrar um saco de cartão e perguntar o que achavam que estava lá dentro e, passado pouco, tempo, abanar ligeiramente o saco; disponibilizar os novelos de lã, após serem apresentados 3) Pedir à criança que procure os novelos com as cores do	1) Questionar se as crianças se lembravam o que era (enquanto mostro o livro de projeto) e dar feedbacks acerca do livro (ex: colorido, bonito) 2) Mencionar, com voz de “apresentadora de notícias” que vamos fazer um jogo (ex: boa tarde meninos e meninas, preparados para um pequeno

	<p>2) Explorar, ao mesmo tempo que as crianças, um tronco e, passado algum tempo, questioná-las acerca do que podia representar o tronco que tinham</p> <p>3) Estar disponível e incentivar a procura de paus através do questionamento e de dar o exemplo e ir dando feedbacks, sempre que considerar necessário</p> <p>4) Estar disponível e dar feedbacks e intervir, sempre que considerar necessário</p> <p>5) Distribuir por cada criança um pauzinho; começar por tocar com um pauzinho e um pau, segundo a pulsação da canção “já chegou o inverno”, olhando para as crianças; cantar e tocar em simultâneo com as crianças</p>	<p>arco-íris e que procure me disponibilize a ponta do novelo e segure no fio para eu recortar; pedir que segure na ponta da “trança” com sete fios de lã; ir mantendo um diálogo com a criança</p>	<p>jogo? e simular que tenho um microfone na mão) e ir colocando as questões</p> <p>3) Visualização das páginas do livro de projeto</p> <p>4) Questionar, inicialmente, diretamente sobre o que mais gostaram; caso considere necessário, perguntar se gostaram de atividades/momentos específicos</p>
<p>Indicadores de avaliação</p>	<p>Atribui diversas funcionalidades ao objeto</p> <p>Explora o objeto de diversas formas</p> <p>Encontra e recolhe objetos específicos</p>	<p>Segue indicações dadas</p> <p>Coopera</p>	<p>Partilha ideias</p> <p>Exprime as suas opiniões</p>

XIII

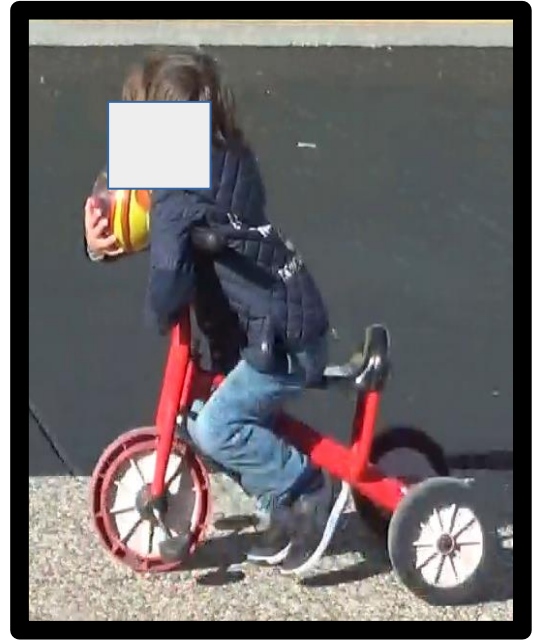
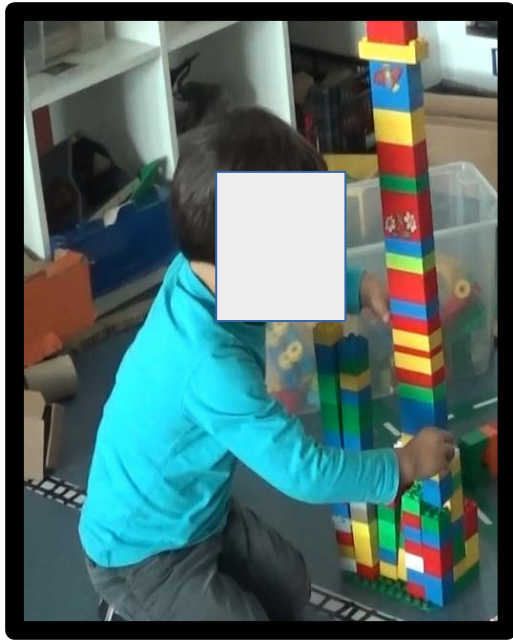
PLANIFICAÇÃO SEMANA 14 (14.1.19-18.1.19)

Intencionalidade educativa/Objetivos pedagógicos	Observar e escutar, atentamente, cada criança; Promover o diálogo com cada criança; Dar espaço às crianças para tentarem resolver as suas próprias dificuldades, estando disponível para intervir, quando necessário.	
Momentos /Propostas educativas	<p>“O balão vermelho”</p> <p>1)Leitura do livro “O meu balão vermelho” 2)Ir colocar o balão vermelho num local da sala, seguindo as instruções dadas</p>	<p>“Ida ao supermercado às compras para a realização de uma pizza”</p> <p>1) Fazer uma lista de compras 2)Dialogar sobre o que é necessário para se fazer compras 3) Ida ao supermercado 4)Realização da <i>pizza</i></p>
Objetivos de aprendizagem	<p>Respeitar a sua vez</p> <p>Pedir a palavra</p> <p>Adquirir vocabulário específico e noção espacial relativamente a expressões de localização (em cima de, ao lado de , em baixo de, dentro de, à frente de, atrás de)</p>	<p>(Re)conhecer elementos dos seus contextos próximos</p> <p>Identificar funcionalidades da linguagem escrita</p> <p>Desenvolver competências de categorização</p> <p>Desenvolver competências de motricidade fina</p> <p>Respeitar a sua vez</p>
Materiais	<p>Livro “O meu balão vermelho”</p> <p>1 Balão vermelho</p>	<p>Sacos para compras</p> <p>Dinheiro</p> <p>Lista de compras (papel e caneta)</p> <p>2 Mesas grandes</p>

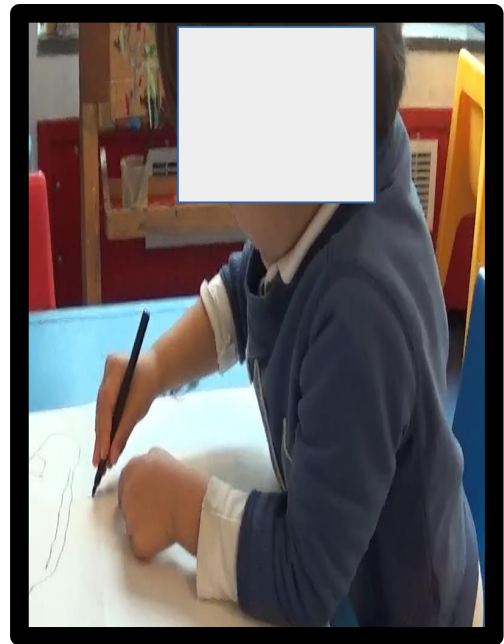
		<p>Ingredientes para a <i>pizza</i> (após ida ao supermercado)</p> <p>Tigelas</p> <p>Base para colocar no forno</p> <p>Facas</p>
Organização do espaço	Espaço amplo	<p>1)2) Espaço amplo</p> <p>3) Ida ao exterior</p> <p>4) 2 Mesas grandes, tigelas, base para colocar no forno</p>
Dinâmica (organização do grupo de crianças)	Sentados, em grande roda	<p>1)2) Sentados, em grande roda</p> <p>3) A pé, em grande grupo</p> <p>4) Em pé, à volta da mesa</p>
Estratégias de implementação da proposta	<p>1) Ir questionando as crianças acerca da localização do balão em diversas imagens do livro; rever diversas localizações do balão, relacionando com diferentes imagens do livro</p> <p>2) Desafiar cada criança, uma a uma, a ir colocar o balão vermelho num local da sala (ex: em cima de uma cadeira vermelha; dentro de um armário; à frente da mesa)</p>	<p>1) Perguntar às crianças quais os ingredientes para a <i>pizza</i> que querem usar; ir lembrando com as crianças os ingredientes que iam sendo selecionados; mencionar a compra da base para a <i>pizza</i>; ir registando o que vai sendo dito numa folha com uma caneta</p> <p>2) Ir questionando sobre o que é necessário para se fazerem compras (sempre que necessário, ir dando pistas)</p> <p>3) Ir dando orientações/indicações, sempre que necessário; pedir a colaboração das crianças para se encontrar os ingredientes definidos</p> <p>4) Pedir às crianças que identifiquem os ingredientes; exemplificar como colocar os ingredientes por cima da base da <i>pizza</i></p>
Indicadores de avaliação	Segue as indicações dadas	<p>Identifica funcionalidades da escrita</p> <p>Respeita a sua vez</p>

	Explicita localizações específicas com recurso ao vocabulário (em cima, em baixo..)	
--	---	--

Anexo H. Portfólio de uma criança



Portfólio do Mt.



INTRODUÇÃO

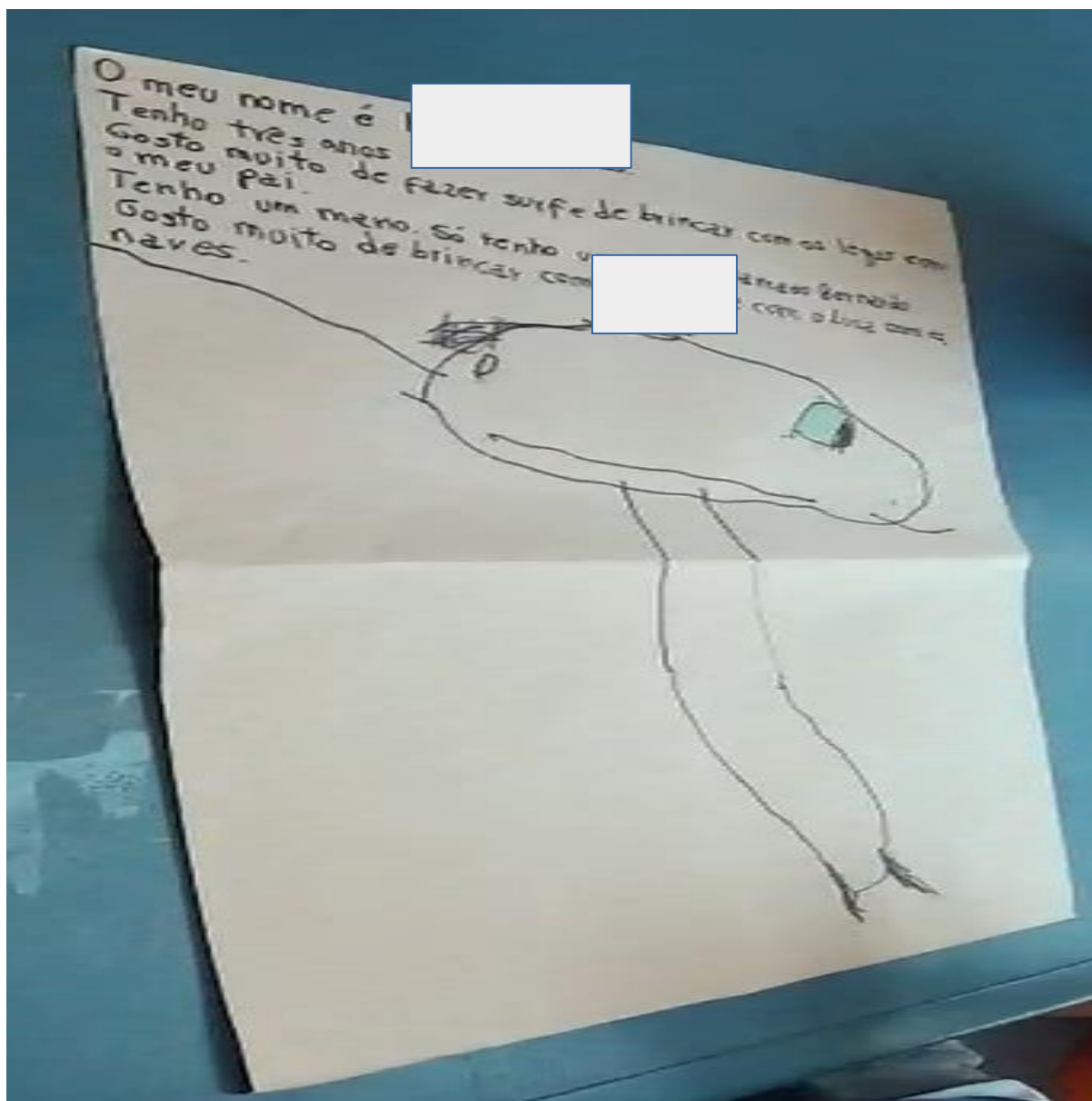
O presente portefólio insere-se no âmbito da minha Prática Profissional Supervisionada II (estágio em jardim de infância), realizada entre finais de janeiro e maio de 2018, pela Escola Superior de Educação de Lisboa. Este foi constituído através da compilação de um variado conjunto de informações captadas, não só através da minha observação, particularmente no período entre os meses de outubro e de janeiro; como também informações fornecidas por ele próprio. Tentei realizar uma análise abrangente a diversos aspetos relativos ao Mt. – quem sou eu?; desenvolvimento pessoal e social; desenvolvimento da expressão e comunicação; desenvolvimento do conhecimento do mundo – que é a figura central deste relatório. É de notar que irei ter como base as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, no que se refere às áreas de conteúdo abordadas ao longo do portefólio. Outro aspeto importante a ter em conta tem a ver com o facto de, numa mesma situação descrita, estarem subjacentes diversas áreas do desenvolvimento.

Fez-me sentido a base do presente portefólio serem registos que fui fazendo de algumas vivências do Mt. ao longo do tempo, dado me ter apercebido que o Mt. se envolve mais no momento da sua ação espontânea, do que na posterior reflexão e descrição de situações que já ocorreram.

Quero, em primeiro lugar, expressar os meus agradecimentos ao Mt. e aos seus pais. Ao ter que me centrar nele em particular, tive o privilégio de presenciar a sua evolução no período em que o acompanhei e de o conhecer em maior profundidade: os seus hábitos, os seus gostos, as suas reações, a intensidade e o tipo das suas interações, a começar pelas que teve comigo, os traços de uma personalidade que se vai formando, enfim, o Mt. nos seus 3 anos de vida.

Quanto à estrutura do portefólio, este segue o sumário atrás apresentado, sendo que em cada secção apresentarei fotografias ilustrativas das minhas observações, sobre os diversos temas em análise.

1. QUEM SOU EU?



2. DESENVOLVIMENTO PESSOAL E SOCIAL

A área de formação pessoal e social considera-se uma área transversal, relacionada com a “forma como as crianças se relacionam consigo próprias, com os outros e com o mundo, num processo de desenvolvimento de atitudes, valores e disposições” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 33).

11.10.18- Enquanto eu ia construindo o *origami* de uma rã e fazendo algumas pausas a perguntar o que o grupo achava que era, Mt. disse: “é um barco” (Mt.).

11.10.18- Mesmo antes da sesta, Mt., quando se encontrava junto do seu catre, falou-me baixinho e pedi-lhe para repetir o que tinha dito, uma vez que não o tinha conseguido ouvir. Mt. voltou a falar, com um volume ligeiramente superior, mas não percebi as palavras que mencionou, continuava a falar baixinho.

24.10.18- Numa altura em que nos encontrávamos em grande grupo, sentados em roda, Mt. disse para Vt. parar, ao mesmo tempo que fazia alguns gestos e movimentos, quando Vt. se estava a encostar a Mt. e a tocar nos braços de Mt.. Vt. voltou a virar-se para a frente.

24.10.18- Fez-se um piquenique no recreio exterior da instituição e numa altura em que se preparava o espaço, Mt., V. e I. ajudaram-me, espontaneamente, a colocar umas estruturas para brincar numa zona mais afastada para se ter espaço para colocar a toalha para o piquenique.

26.10.18- Mt. emprestou a sua guitarra de brincar que trouxe de casa a R., depois de R. ter deixado D. levar a sua (de R.) bicicleta para a entrada da sala, no caminho para a casa de banho, antes do almoço. Logo a seguir, Vt. perguntou a Mt. se podia levar a sua “guitarra” e Mt. disse que era para R..



14.12.18

26.10.18 - Mt. e Mm. estavam a construir uma “torre” com legos, juntos. Iam colocando peças na mesma torre, individualmente, esperando pela sua vez.

14.12.18 - Mt. e R. começaram a construir, espontaneamente, uma “torre” com legos, juntos, colocando peças na mesma, à vez.

26.10.18 - I. estava a pedir ajuda para continuar a sua construção de legos. Mt. ouviu o seu pedido e disse-lhe: “eu ajudo” e continuou a fazer com ela a construção.

26.10.18 - Mt. fez um puzzle com 9 peças e disse-me que o tinha conseguido terminar

26.10.18 - Mt. trouxe biscoitos de casa feitos pela mãe em formato de coração. Quando mencionei que era um biscoito Mt. disse-me: “não é um biscoito, é um coração”.

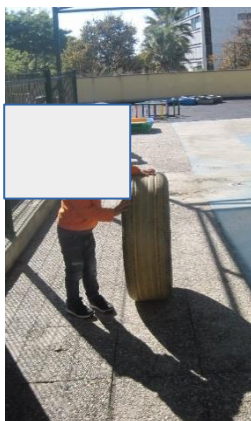


11.1.19

11.1.19 - Mt. começou a fazer um puzzle na área dos jogos, onde se encontrava R. que já tinha começado a fazer esse puzzle.

7.11.18 - Mt. estava a andar de triciclo com Mg., atrás de Mg. e ambos estavam-se a rir.

7.11.18 - Depois de eu ter falado um pouco sobre a minha avó, numa conversa em grande grupo, Mt. disse que a avó dele estava num “hotel” .



13.11.18

13.11.18 - Mt. foi buscar um pneu no recreio e deslocou-o até outra zona do recreio .

16.11.18 - Iniciou-se o projeto e começou-se a recolher a informação sobre “o que pensamos saber” e Mt., após Mg. ter dito que achava que o arco-íris tinha preto, disse que achava que não tinha preto.

16.11.18 - Mt. estava a brincar com I., a correr atrás dela, no recreio exterior. Pouco tempo depois, brincou com Ma..

23.11.18 - A educadora estava a mostrar os livros que algumas crianças tinham trazido de casa. Mt., quando estávamos em grande roda, em círculo chamou a educadora e disse-lhe que a mãe lhe contava histórias.

26.11.18 - Mt., quando chegou ao recreio para ir ter com as restantes crianças, perguntou-me onde estava R. e Ma..



28.11.18

28. 11.18 - Mt. estava a explorar uma pista que construiu com bocados de cartão, acompanhando o movimento de um carrinho que tinha colocado na pista.

4.12.18 - Enquanto se estava a falar do bolo de arco-íris que vai ser feito na quinta feira e D. perguntou se ia ter chocolate e se comentou que não, Mt. disse “não, o Mg. não gosta de chocolate”.

5.12.18 - Mt. estava sentado na mesma mesa que I., enquanto lanchavam. I. sentou-se num lado da mesa em que a cadeira estava próxima de um dos catres. Eu estava a ajudar a arrumar alguns catres e Mt. chamou-me e disse-me que I. tinha pouco espaço .

5.12.18 - Mt. estava a ajudar a educadora a fazer uma pista para os carros na área dos blocos.

5.12.18 - Mt., depois de eu lhe ter perguntado se tinha dormido bem e de me responder que sim, numa altura em que eu estava a segurar no seu catre para o arrumar, perguntou-me: “podes-me dar a almofada?”. Eu disse-lhe que sim e dei-lhe a almofada e ele foi arrumá-la.



5.12.18

5.12.18 – Mt. estava a falar com Mg. e fez uma observação sobre os carrinhos de brincar, enquanto ia explorando diversos carrinhos que estavam dentro da caixa.

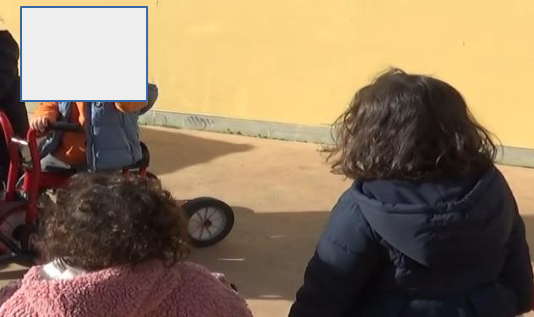
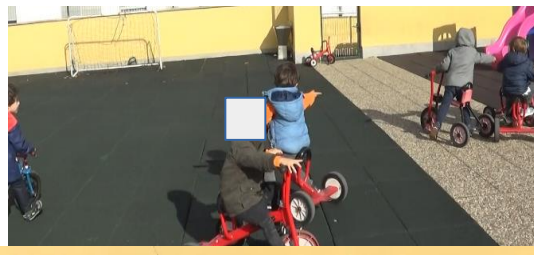
5.12.18 - Mt. estava a brincar com L. a montar uma pista com bocados de caixa de cartão e numa altura em que ambos estavam a colocar carrinhos numa das pontas, Mt. disse a L. para esperar, que ainda estava a colocar uns carros que faltavam antes de lançarem os carrinhos.

6.12.18 - Mt. começou a choramingar no recreio quando uma criança de outra sala começou a andar num triciclo. Eu perguntei-lhe o que se passava. Mt. disse-me que um menino da outra sala estava no triciclo, apontando para o mesmo e que estava a andar no triciclo. Eu perguntei à criança o que tinha acontecido e ela comentou comigo e com Mt. que o triciclo estava “livre” e que ele o viu e tinha acabado de começar a andar. Mt. disse que queria andar outra vez de triciclo e eu comentei que a outra criança, como queria andar e tinha visto o triciclo sem ser utilizado, não sabia que ele também queria andar. Sugeri que, quando terminasse, a outra criança podia “trocar” com Mt.. Mt. foi brincar com uma bola e , passado algum tempo, a outra criança perguntou, quando acabou de andar de triciclo foi ter com Mt. e deu-lhe o triciclo.



7.12.18

7.12.18 - Mt. foi buscar uma tesoura. Logo a seguir, C. disse a Mt. que também queria ir recortar. De seguida, Mt. foi buscar uma tesoura para dar a C. e C. agradeceu-lhe.



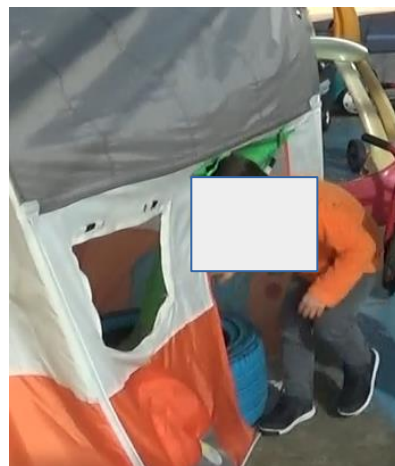
12.12.18

13.12.18

12.12.18 - Mt. estava a brincar com outros meninos aos “polícias e ladrões”, a andarem de bicicleta.

13.12.18 - Mt. estava a brincar aos “polícias e ladrões” com El. e E..

14.12.18 - Mt. perguntou-me se eu tinha “manos”. Eu disse-lhe que não, que tinha uma “mana”. Mt. perguntou-me porque é que eu não tinha um mano. Depois, eu perguntei-lhe se ele tinha uma mana e Mt. disse-me que não, que só tinha primas. De seguida, acrescentou que tinha tios, avó e avô.



20.12.18 - Mt. explorou vários equipamentos no recreio exterior.

20.12.18

7.1.19 - Mt. prontificou-se a ajudar Vt. a abrir um saco (com duas molas), que Vt. tinha trazido de casa com roupa, depois de Vt. ter pedido ajuda e, após Mt. ter tentado algumas vezes, conseguiu abrir o saco.

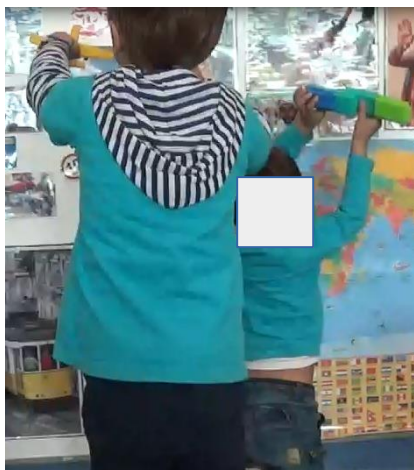


9.1.19

9.1.19 - Numa altura em que M. estava a fazer um puzzle e Mt., os dois queriam fazer o mesmo puzzle e estavam-se a empurrar e a querer agarrar na mesma peça. Fui para junto deles e perguntei-lhes o que é que se passava. Mt. disse-me que queria fazer aquele puzzle e a M. também. Eu, após me ter apercebido que havia 4 partes diferentes que pertenciam ao puzzle e Mt. estava a fazer duas delas (sem contar com a que queria fazer), enquanto comentei com Mt. e M. as partes que cada um estava a fazer, comentei que Mt. já estava a fazer duas e M. apenas uma e que seria mais justo M. ter a possibilidade, também, de fazer duas partes. M. estava a segurar numa peça que M. precisava e eu pedi-lhe que desse a M.. Mt. continuou com a peça na mão e eu fui-lhes dando peças que pertenciam a cada um dos puzzles que estavam a fazer e M. começou a fazer o mesmo. Passado pouco tempo Mt. disse a M. que a peça que tinha era para ela e colocou-a ao pé de M..

11.1.19 - Mt. disse que eram “rijas” as grainhas da clementina, numa altura em que a educadora estava a mostrar ao grupo de crianças as mesmas, informando de que é possível usar as “grainhas” para dar origem a uma laranjeira.

15.1.19 - No caminho para o supermercado, Mt. comentou comigo que tinham cortado a relva, numa altura em que estávamos a passar por cima de passeio com ervas rasas entre os ladrilhos do passeio. Eu comentei que ele devia ter razão, que estava curta a relva e que havia algumas ervas daninhas, apontando para algumas delas.



17.1.19

17.1.19 – Mt. e Mg. estavam a brincar “às naves” com materiais, em que Mt fez uma pequena construção.

17.1.19 - Mt. sentou-se ao pé de mim e depois ao meu colo, enquanto nós, juntamente com D., Mg. e M. explorávamos a história do livro “Um lanche com o senhor verde”.



17.1.19 - Mt. estava a interagir com várias crianças num momento de brincadeira no recreio.



17.1.19

• 17.1.19 – Mt. sugeriu a R. que lançasse a bola que R. estava a segurar, tal como ele, como se fosse um “canhão”. R. aceitou a ideia de Mt..

2.1. Síntese relativa ao desenvolvimento pessoal e social

Ao longo do tempo, verifiquei que o Mt. apresentou uma autoconfiança crescente em exprimir as suas ideias e opiniões, expressando-se, oralmente, em vários momentos da rotina, tanto entre pares como com os adultos. Verifiquei, assim, uma crescente participação em diálogos. Observei, igualmente, que o Mt. revelou autoconfiança na exploração do que o rodeia, desde o início. Considero que o Mt. atua espontaneamente em diversas situações, manifestando curiosidade em relação ao que o rodeia, nomeadamente ao formular questões sobre o que observa.

É de notar que, por diversas vezes, procura o contacto com o outro, nomeadamente ao colocar questões aos adultos e ao fazer comentários, bem como em momentos de brincadeira entre pares.

Nos momentos de brincadeira, predomina a brincadeira com o outro, em que o Mt. tende a propor ao(s) outro(s) brincadeiras, encontrando-se a flexibilidade na integração de propostas de outras crianças em aquisição.

Considero que se encontra em aquisição aguardar pela sua vez em jogos/brincadeiras e em conversas, sendo expectável, por vezes, revelar-se um desafio, nesta fase.

Verifiquei que o Mt. tende a persistir com vista a alcançar os seus objetivos, é determinado e tende a fazer escolhas autonomamente. Aquando se encontra a lidar com experiências frustrantes, considero que está a desenvolver a resiliência.

No que se refere à resolução de conflitos entre pares, é expectável, que, de um modo geral, seja necessária a intervenção do adulto. Verifiquei que o Mt., por vezes, resolve, autonomamente, os conflitos ou solicita o apoio do adulto nessa resolução. Porém, na maioria das vezes, existiu a necessidade de intervenção do adulto.

Considero que, de um modo geral, quando necessita, o Mt. solicita, cada vez mais, o apoio do adulto.

Tenho observado que o Mt se tem vindo a apropriar de formas de utilização mais complexas de materiais, nomeadamente jogos, pincéis, tesouras e canetas de feltro.

Outro aspeto que tenho vindo a observar é que o Mt. revelou um sentido de responsabilidade significativo, ao longo do tempo, nomeadamente ao seguir instruções e indicações do adulto, por exemplo, na arrumação dos brinquedos.

Desde o início, que o Mt. demonstra comportamentos de ajuda e apoio nas suas interações com os pares e com os adultos, por iniciativa própria.

3. DESENVOLVIMENTO DA EXPRESSÃO E DA COMUNICAÇÃO

A área de expressão e comunicação inclui diversos domínios que “constituem formas de linguagem indispensáveis para a criança interagir com os outros, exprimir os seus pensamentos e emoções de forma pessoal e original, atribuir sentido e representar o mundo” (Portugal & Laevers, 2018, p. 53).

O domínio da educação física tem a ver com o modo como “cada criança se movimenta e utiliza o corpo, em diversas situações, com vista a alcançar objetivos” (Portugal & Laevers, 2018, p. 53).

No que se refere à motricidade fina, definida por Portugal e Laevers (2018) como “a capacidade de manipulação de pequenos instrumentos e objetos, requerendo uma coordenação meticulosa ao nível da mão e dos dedos, podendo envolver a coordenação olho-mão” (p. 56),

No domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, refere-se o “domínio da linguagem enquanto instrumento de expressão das nossas experiências (sentimentos, percepções, ideias, imaginação) de uma forma precisa e eficaz” (Portugal & Laevers, 2018, p. 67).

O domínio da educação artística tem a ver com a “competência para expressar algo que é percebido, sentido ou pensado através de formas de expressão” (Portugal & Laevers, 2018, p. 59). Essas formas de expressão incluem a expressão: visual (ex: desenhos, pinturas e construções); dramática (ex: jogo simbólico); musical (ex: entoação de canções) e dança.

De acordo com Portugal e Laevers (2018) “ a linguagem matemática está muito ligada ao “poder de abstração”, à capacidade de transcender o concreto” (p. 73). Os mesmos autores referem que essa linguagem se manifesta numa diversidade de operações, nomeadamente noções espaciais e temporais, resolução de problemas e categorização/classificação-

Desenvolvimento do domínio da educação física

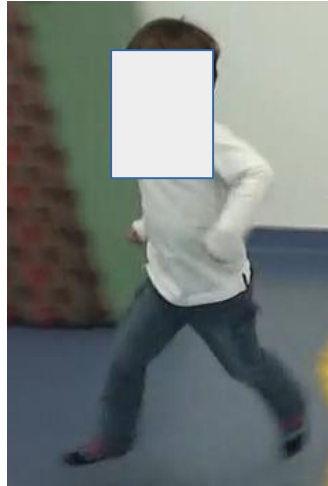


13.11.18



- **13.11.18** – Mt. estava a explorar dois equipamentos no recreio exterior, realizando diversos movimentos.
- **17.1.19** – Mt. subiu para um equipamento no recreio exterior e, para o descer, após se ter sentado numa das suas pontas, saltou.

17.1.19



28.11.18

28.11.18 - Numa sessão de expressão motora, Mt. revelou à vontade na realização de variados movimentos, nomeadamente correr e saltar. Em momentos mais lúdicos, Mt. envolveu-se significativamente.



7.1.19 – Mt., com o apoio do professor de natação, fez uma posição de “estrela”.

7.1.19

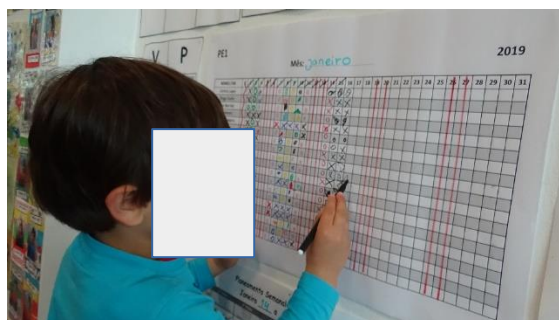


17.1.19 – Mt. estava a andar de bicicleta, segurando uma bola, tanto apenas com uma mão, como com duas mãos.

17.1.19

Desenvolvimento da motricidade fina

7.11.18 - Enquanto Mt. estava a preencher o mapa do tempo com um desenho, utilizando uma caneta de feltro grossa, com uma cor que escolheu, demonstrei-lhe como deveria pegar na caneta, enquanto ia dando indicações e Mt. segurou numa zona mais abaixo da caneta.



- **24.10.18** - Mt., após ter escolhido a cor de uma caneta de feltro, segurando-a com a sua mão, para marcar a sua presença no “mapa de presenças”, tirou a tampa da caneta e colocou-a encaixada na parte de cima da caneta, utilizando uma caneta de feltro de uma cor à sua escolha. Numa fase inicial, colocou a mão direita, que segurava a caneta, demasiado para cima quando estava a marcar a sua presença. Sugerí-lhe que colocasse a mão mais para baixo, demonstrando-o com outra caneta e colocando a minha mão numa posição mais aconselhável. De seguida, Mt. colocou a sua mão mais para baixo e continuou a marcar a sua presença.
- **17.1.19** – Mt. marcou a sua presença no quadro das presenças, colocando a sua mão numa zona mais para baixo da caneta de feltro, o que facilita a sua utilização.

17.1.19



15.1.19

15.1.19 - Mt. estava a fazer o desenho a representar-se, da figura humana, segurando na caneta de feltro com a mão direita.



13.11.18

7.12.18

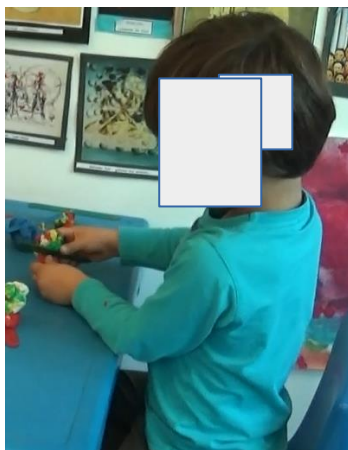
13.11.18 - Mt. estava a recortar, dando a educadora algumas dicas a Mt.. De seguida pintou com um pincel, segurando-o, inicialmente, numa zona alta do pincel.

7.12.18 - Mt. escolheu ir para uma zona onde se encontrava à disposição uma caixa com folhas para reciclar e tesouras, altura em que recortou diversas folhas, sem a necessidade de apoio do adulto.



13.11.18 - Mt. estava a pintar um pedaço de cartão, com recurso a um pincel e a aguarelas.

13.11.18

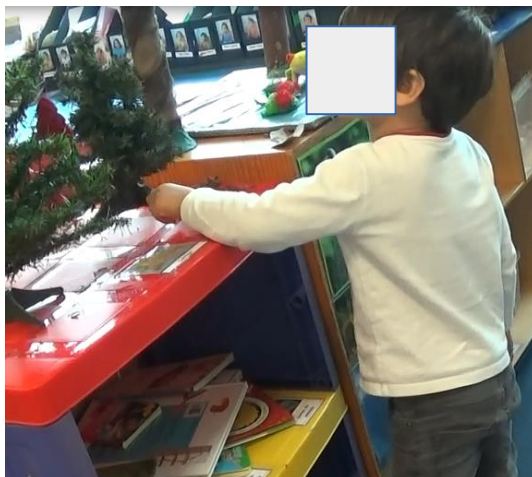


7.12.18 – Mt. escolheu ir moldar plasticina, encontrando-se a explorar a mesmas de diversas formas.

7.12.19

Desenvolvimento da linguagem oral e abordagem à escrita

7.11.18 - Ao lanche, Mt. disse à educadora “*seguí*” (consegui), depois de ter tirado a parte que estava a tapar o iogurte líquido (parte de alumínio fina). A educadora descreveu o que ele tinha feito, dizendo-lhe que conseguiu.



12.12.18

12.12.18 – Numa altura em que Mt. se encontrava a observar duas árvores de natal de tamanhos diferentes, comentou: “uma pequenina e a mãe. E o pai está em casa”.

16.1.19 - Quando Mt. estava a fazer um puzzle, junto de uma parede em que estão penduradas imagens com várias obras de diferentes pintores, Mt. comentou acerca de uma das imagens “parece uma pizza, este”, apontando para a mesma e eu comentei que se parecia com uma pizza com diversos ingredientes.

Nota: Fez-se uma pizza num dia anterior desta semana e, anteriormente, uma lista com os ingredientes e comprou-se os mesmos, tendo-se ido ao supermercado.

16.1.19 - Numa altura em que estava a interagir com Mt. e I., em que estavam a colocar vários bonecos (animais) perto uns dos outros, depois de termos falado em colocá-los de forma a que também conseguissem ouvir as histórias (2 histórias escolhidas por Mt.), Mt. perguntou-me “pões estes? Estes. Estes”; Quando I. estava a falar de um dos bonecos Mt. pensava que I. se estava a referir a um que era uma aranha e comentou: “não, é uma aranha”. Mt., enquanto eu estava a colocar uns bonecos na roda comentou comigo: “Não, oh *caquel*, põe estes” (a referir-se aos bonecos que me tinha, anteriormente, pedido para colocar na roda. Num momento em que I. estava a segurar em dois bonecos que se pareciam com renas e comentou que eram renas. Mt. disse: “não, não isto não é renas.” e, logo de seguida perguntou-me: “é as renas?”).

Quando Mt. estava a segurar num dos livros que tinha escolhido, que tinha na capa uma estrela, comentou: “e este, olha, é do *falifo*”, tem estrelas”, apontando para a capa do livro.

Numa altura em que estávamos a ver o outro livro “O lanche do senhor verde”, numa imagem de uma casa, Mt. apontou para várias partes da imagem e disse: “uma porta, outra janela, outra janela”.

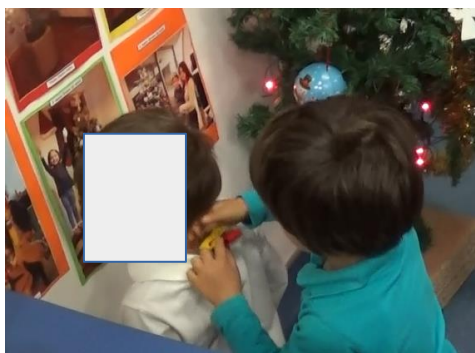
Num momento em que estava a segurar nos dois bonecos “lobos”, Mt., movimentando os bonecos disse: “entra na dança, a dança vai *começá*”. Depois disse a I. “e agora és tu aqui.”.

Desenvolvimento da educação artística

19.10.18 - Mt. estava a brincar com um material disponibilizado na sala -pedaço de cartão grosso- a “fazer de prancha de surf”.

26.10.18 - Mt. estava a brincar com D. e disse-lhe: “eu sou o mano”.

29.11.18 - Mt. identificou e disse as cores das canetas com as cores do arco-íris e pintou com as 7 cores ao mesmo tempo, como M. tinha sugerido para as folhas do livro do projeto do arco-íris .



18.12.18

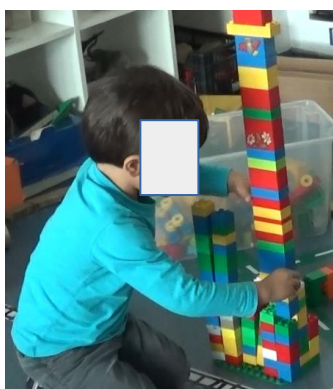
18.12.18 - Mt. estava a brincar ao faz-de-conta com Vt., em que Vt. era um cão e Mt. foi buscar uma trela de brincar de um cão de peluche e manipulou-a de forma a simular colocá-la em Vt. para irem passear, sendo Vt. o cão de Mt..

Nota: Na área de desenvolvimento referida no título anterior – motricidade fina – encontram-se referidas situações que se relacionam, igualmente, com o domínio da expressão artística, tais como o uso de utensílios e diversos materiais plásticos (ex: pincéis, tesouras, canetas de feltro).

Desenvolvimento da matemática

26.10.18 - Mt. fez um puzzle com 9 peças e disse-me que o tinha conseguido terminar.

11.1.19 - Mt. apontou para uma página do livro, depois de D. comentar que faltavam chapéus de chuva, imagem onde estava um cabide com dois lugares livres e Mt. disse que não faltavam chapéus de chuva (cores), porque os dois chapéus de chuva iam para os dois sítios que faltavam no cabide, enquanto ia apontando para a imagem



5.12.18



17.12.18

5.12.18 e 17.12.18 – Mt. estava a fazer construções com legos.

14.1.19 - Mt., numa altura em que a educadora estava a colocar as tangerinas as laranjas, que Mtd. trouxe da horta de um familiar, em duas filas diferentes, lado a lado, comentou, acerca das tangerinas “são muitas”.

15.1.19 - Quando estávamos a voltar do supermercado e passámos perto de pinheiros e a educadora comentou que eram pinheiros e perguntou ao grupo se viam pinhas, numa altura em que se viram várias pinhas num pinheiro, Mt. comentou: “eu consigo ver aqui muito cima”, apontando para uma pinha.

16.1.19 - Mt. comentou, acerca de dois bonecos iguais “são iguais”. Noutra altura, referindo-se a outros bonecos comentou “*tão* aqui mais, mais”.

16.1.19 - Numa altura em que Mt., I. e eu nos encontrávamos a colocar bonecos numa roda, Mt. disse: “vão primeiro os lobos” e, de seguida disse: “primeiro é esta e depois é esta.”.

3.1. Síntese relativa ao desenvolvimento da expressão e da comunicação

No domínio da educação física, um dos aspetos a destacar no Mt. trata-se do domínio de variados movimentos, nomeadamente ao nível de deslocamentos e equilíbrio, bem como a utilização adequada de diversos equipamentos. Em vários momentos em que o Mt. explorou diferentes espaços e estruturas físicas, nomeadamente pneus e estruturas para trepar, revelou um elevado nível de controle e coordenação de vários movimentos.

Na motricidade fina verifiquei um aumento gradual no grau de destreza, complexificação e precisão dos movimentos. Foram vários os momentos em que o Mt., através da exploração de diferentes materiais, foi desenvolvendo a sua motricidade fina. Tarefas que incluem, nomeadamente o uso de pincéis, canetas e tesouras permitem o aperfeiçoamento dessas ações. Com o apoio do adulto nas mesmas, quando necessário, esse desenvolvimento é potenciado. A motricidade fina encontra-se, pois, em constante desenvolvimento.

Relativamente ao domínio da educação artística, destaco o envolvimento e o gosto do Mt. em brincar ao “faz-de-conta”, utilizando, por vezes, acessórios, como o “colete de pirata”

e representando, igualmente, papéis e situações da sua cultura. O Mt. revela interesse em situações de entoação de canções, reproduzindo, gradualmente, as mesmas.

No domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, mais especificamente à comunicação verbal, o Mt. constrói frases completas e com um nível de complexidade crescente, existindo palavras em que se encontra numa fase de aperfeiçoamento na articulação dos sons, sendo que, nalguns casos, existem sílabas que são suprimidas. Considero que o Mt. se tem vindo a tornar mais falador, mais participativo. Outro aspeto a realçar tem a ver com o interesse revelado pelo Mt. em ouvir histórias e com a aquisição de vocabulário.

Relativamente à comunicação não verbal, considero que o Mt se revelou bastante expressivo, aspeto visível, sobretudo, em momentos de brincadeira.

No domínio da matemática, destaco o gosto do Mt. em manipular diversos materiais de jogo, sobretudo puzzles, construções com materiais versáteis e com legos. O Mt. fez, pontualmente, comentários sobre similaridades e diferenças entre objetos e organizou-os de acordo com características específicas, nomeadamente o tamanho dos objetos. Relativamente à noção espacial, esta encontra-se, como expectável, em constante desenvolvimento.

4. DESENVOLVIMENTO DO CONHECIMENTO DO MUNDO

“A área do conhecimento do mundo enraíza-se na curiosidade natural e ímpeto exploratório da criança e no seu desejo de saber mais e compreender porquê.” (Portugal & Laevers, 2018, p. 79).



13.11.18

13.11.18 - Mt., Vt. e L. estavam a manipular cartões retangulares com diferentes espessuras e a construírem rampas com os mesmos.



13.11.18

13.11.18 – Mt. reparou, enquanto estava a deslocar um pneu no recreio que numa parte do mesmo havia areia molhada e pegou nalguns grãos e areia e mostrou-mos.



14.11.18 - Numa ida ao exterior, num jardim, Mt. estava a segurar num pau fino que encontrou em cima da relva, explorando o espaço à sua volta.

14.11.18

16.11.18 - Mt. falou comigo, enquanto estava a andar de triciclo, a perguntar-me porque é que eu tinha sacudido um pano que tinha na mão e eu expliquei-lhe que tinha estado a passar o pano nos baloiços e nos escorregas por estarem um pouco molhados, pois tinha estado a chover durante a noite anterior.

21.11.18 - Durante a manhã, numa altura em que eu estava a participar num diálogo com várias crianças acerca de um objeto que se encontrava pendurado no teto da sala, Mt. comentou, acerca de como “poderia ter ido lá parar”: “acho que foi uma girafa porque tem o pescoço *gande*” (Mt.).

5.12.18 - Mt. estava a ajudar a educadora a fazer uma pista para os carros na área dos blocos, observando, igualmente os materiais e explorando os mesmos.

5.12.18 - Mt. perguntou-me para que é que servia uma das partes de uma capa que eu tinha com folhas e eu mostrei-lhe e viu-se que era para segurar as folhas e eu disse-lhe que podia experimentar mexer e Mt. experimentou. De seguida, tocou na capa e reparou que a capa fazia barulho ao tocar-se nela e Mt. comentou comigo que fazia barulho.

10.12.18 - Antes de entramos para a carrinha, após a sessão de natação, enquanto as crianças estavam a comer uma bolacha, Mt. disse que a sua bolacha parecia uma “espada” e, noutro momento, depois de já ter comido um pouco mais perguntou-me o que é que eu achava que parecia e eu disse-lhe que parecia uma pedra pequena, daquelas que não são lisas.

No caminho de volta da natação, perguntei a Mt. se morava perto ou longe da organização socioeducativa. Mt. disse que achava que não era perto. Eu perguntei-lhe se ia de carro ou a pé e Mt. disse que vinha de carro. Numa altura em que estávamos a passar perto de uma pequena ponte, Mt. disse que achava era para as pessoas subirem pelas escadas e que não podiam saltar e eu comentei que ele tinha toda a razão.



11.12.18 – Mt. estava a brincar ao faz-de-conta, explorando o espaço, colocando-se
debaixo de uma mesa.

11.12.18



11.12.18

11.12.18 - Num momento de brincadeira, Mt. estava a explorar diversos materiais, observando-os e segurando nos mesmos.



7.1.19

7.1.19 – Mt. estava envolvido a explorar objetos disponibilizados pelo professor de natação, na parte final da sessão.

7.1.19 – Na vinda da natação, numa altura em que eu comentei que se consegui ver o rio do outro lado da estrada, Mt. comentou que tinha estado com os pais e o irmão numa zona em que passámos.

11.1.19 - Numa altura, Mt. olhou para o meu relógio e perguntou-me porque é que estava “presa”, apontando para a parte do relógio que prende a bracelete ao resto do relógio.



11.1.19 - Mt. estava a observar as imagens de um livro que E. trouxe de casa.

11.1.19



• 14.1.19 - Mt. pegou em diversos objetos, numa altura em que estava a brincar.

16.1.19 - Numa altura em que Mt. estava a segurar em dois paus da zona da natureza, depois de os ter colocado “cruzados” comentou: “parece um “xis”” e eu comentei com Mt. que também achava que se parecia com um "xis".

16.1.19 - Numa altura em que Mt. estava a segurar em dois paus da zona da natureza, depois de os ter colocado “cruzados” comentou: “parece um “xis”” e eu comentei com Mt. que também achava que se parecia com um "xis".

4.1. Síntese relativa ao desenvolvimento do conhecimento do mundo

Ao longo do tempo a curiosidade espontânea do Mt. sobre o que o rodeia traduziu-se em momentos em que levantava questões e procurava explicações para determinadas situações. Essa curiosidade também esteve presente na exploração de diversos materiais e objetos. Considero que o Mt. demonstrou, desde o início à vontade na exploração do que o rodeia, através de uma diversidade de movimentos e gestos durante essa exploração.

Verifiquei que o Mt. é observador e atento aos pormenores, descobrindo características dos materiais e revelando gosto em perceber o funcionamento das coisas.

Considero que o Mt., de um modo geral, compreende e respeita acordos básicos que visam a convivência em grupo.

Quando questionado, observei que o Mt. descreve características individuais e diversas vivências.

REFERÊNCIAS

Portugal, G. & Laevers, F. (2018). *Avaliação em educação pré-escolar: Sistemas de acompanhamento das crianças* (2.^a ed.). Porto: Porto Editora.

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Anexo I. Entrevista semiestruturada realizada às crianças

Gostas de estar na sala? Porquê?

Mt.: Sim. Gosto de brincar na casa.

I.: Sim. Eu gosto do gatinho e das rolhas e de jogar o jogo do homem aranha.

Na sala, há alguma coisa que gostasses de fazer mas não podes?

Eu: Podes correr?

Mt.: “Não posso correr”

I: “Não”

Eu: Podes saltar?

Mt.: “Não.”

I: “Não.”

Podes gritar?

Mt: “Não.”

I.: “Não.”

Qual é a área de que mais gostas? O que gostas de fazer nessa área?

Mt: Gosto desta área da casa. Brincar com isto (a apontar para um brinquedo de plástico – “portátil” com teclado), com as comidas, com os copos de café.

I.: A casinha. Gatinhar como se fosse um gato, cozinhar.

Apontar para o gatinho

“Com os cães”

Qual é a área de que menos gostas? Porquê?

Mt.: Gosto menos da biblioteca.

I.:Dos blocos. Eu arrumo e venho para a casinha.

O que é que gostarias de mudar/ter na tua sala?

Eu: “Gostavas de ter bolas?”

I.: “Sim”

Mt.: “Não sei.”

Anexo J. Entrevista semiestruturada realizada à educadora cooperante

Quais as potencialidades que consideras terem os materiais naturais?

Educadora: “Têm várias funcionalidades por serem abertos, o que vai contribuir para o desenvolvimento da criatividade e da imaginação das crianças. Também pelas diferentes texturas permitem explorações que apelam aos sentidos. Outro aspeto é que têm pesos diferentes consoante os materiais, há uma relação do peso com o objeto real”.

Quais as regras que existem na sala? Por exemplo, observei que as crianças não devem correr na sala, após algumas o terem realizado e lhes terem pedido (equipa educativa) para não o fazerem dentro da sala.

Educadora: A educadora disse-me que considera que há alguns comportamentos que não considera como “regras”, por exemplo, correr. Explicou-me, de seguida, essa ideia, dando o exemplo de se imaginar uma situação em que várias crianças estivessem a correr na sala ao mesmo tempo, considerando impensável essa situação, uma vez que se tratam de dezassete crianças.

Eu: Comentei com a educadora que achava que estava a perceber o seu ponto de vista, referindo que pelo que percebia, esse comportamento que mencionei tem como base a convivência em grupo. Referi que pelo que percebia se tratava uma norma social de comportamento.

Educadora: A educadora concordou e, de seguida, mencionou outros comportamentos - não estragar os materiais e arrumar os materiais após utilização dos mesmos –

Anexo K. Registos de observação para a investigação acerca da organização do ambiente educativo

I

Caraterísticas dos materiais	Notas de campo
Identificação	Os armários/estantes da sala têm imagens com as respetivas legendas referentes aos diversos materiais disponibilizados pela educadora na sala (imagens só com um material ou com um conjunto de materiais) e as crianças devem-nos colocar na respetiva estante.
Acessibilidade	Os materiais para as crianças usarem estão acessíveis às crianças, conseguindo as mesmas alcançá-los.
Interesse	Na área da casa estão peluches de animais que algumas crianças trouxeram de casa.
Diversidade	Existe uma diversidade de materiais.
Segurança	Os materiais presentes na sala são adequados, ao nível da segurança, em relação ao grau de desenvolvimento das crianças.

II

Elaboração de regras	Notas de campo
-----------------------------	-----------------------

Regras implícitas	A educadora pediu a Mg., que estava a lançar um peluche para o ar e a apanhá-lo, de seguida, por diversas vezes, que parasse de atirar o brinquedo para o ar.
	A educadora, numa altura em que V. começou a correr na sala, lembrou a V. que não se corre na sala.
	A educadora perguntou o que é que se passava a M., após M. estar a falar com um tom de voz elevado. De seguida, a educadora comentou com M. que esta não devia gritar, que não era necessário nem suposto.
	A educadora perguntou quem é que tinha estado a brincar na zona da casa, numa altura em que a mesma se encontrava desarrumada e frisou que alguns dos brinquedos não estavam arrumados nos respetivos lugares.
Regras explícitas	D. perguntou-me se podia ir para a área da casa e, de seguida, quantas pessoas já se encontravam lá.
	Numa altura em que I. estava a brincar na área da casa, a gatinhar, afastou-se um bocado da mesma, continuando a gatinhar e a educadora, após ter confirmado com I. que I. estava a brincar na área da casa, pediu-lhe para, então, voltar para a zona correspondente.

Anexo L. Informações contidas nos registos audiovisuais

I

Transcrição do vídeo em que disponibilizei paus/troncos

Após eu ter mostrado o saco de rede onde estavam os paus e troncos, e de I. e Mt. terem retirado os mesmos do saco, I., que se tinha sentado no chão, continuou sentada e começou a colocar os paus e troncos uns em cima dos outros. Começou por fazer um monte com dois paus parecidos (tamanho e forma) e outro com outro par de paus semelhante (tamanho e forma). De seguida, sugeri a Mt. e a I., indicando os seus nomes, que vissem os troncos. Depois, I. comentou: “**eu tou a fazê (fazer) torres. Eu qéo (quero) fazê (fazer) torres**”.

Posteriormente, perguntei a Mt., que tinha segurado num pau, o que podia fazer com o pau e Mt. comentou, de pé, “**eu faço madeia (madeira)**”. Nesse momento, I. estava de cócoras a continuar a brincar com os paus. I. estava a tentar colocar um pau mais pequeno dentro de um buraco de um dos paus que tinha começado a empilhar. Depois de não o ter conseguido colocar nesse buraco, colocou esse pau empilhado no outro monte que estava a fazer. De seguida, I. selecionou outro pau e, agachada, tentou colocá-lo no buraco e deixou-o lá ficar. Colocou outro pau, paralelo aos dois montes que tinha feito e, de seguida, colocou outros dois paus similares paralelos aos restantes, um ao lado do outro. I. continuou a colocar os paus uns ao pé dos outros e voltou a colocar num dos paus com um buraco um pau lá dentro na horizontal.

Mt., enquanto I. estava a colocar os paus em montes e paralelos uns aos outros, após ter segurado em dois paus, um em cada mão, estava ao pé da mesa da área da natureza, em cima da qual estava um boneco de peluche pequeno – cavalo – e estava a verbalizar “**iiiháááá, um cavalo! É o cavalo do cowboy. É o cavalo do cowboy**”. De seguida, reforcei a ideia de Mt.: “pois é, podia ser um cavalo de um *cowboy*”. Posteriormente, perguntei-lhe: “o que é que podias fazer com o tronco para o cavalo?” e Mt. respondeu-me: “**pode sê (ser) isto pó (para o) cowboy subi (subir)**”, após estar a segurar no tronco em cima das costas do cavalo, tendo colocado o tronco na horizontal.

Após ter sugerido fazer algo para o “cowboy” subir para o cavalo, Mt. foi para junto dos paus, colocando-se de joelhos, à frente de I., “à volta” da mesma “construção”, numa altura em que I. tinha colocado os paus e troncos em filas e amontoados, sendo que I.

ainda se encontrava a fazer a mesma “construção” com outros paus, agachada e Mt. disse: “**pode sê (ser) este**”, enquanto segurava num pau com uma mão e o tentou colocar, na vertical, por cima de outro. Depois dessa tentativa, Mt. acabou por não colocar esse pau na construção e pegou num tronco com as duas mãos, com um tamanho e formato diferentes e colocou-o em cima de outro “monte” com paus e o tronco não caiu. Enquanto isso, I. tentou colocar um pau dentro de outro que tinha um buraco e, não conseguindo, foi buscar outro tronco e colocou-o em cima do pau que Mt. tinha colocado em cima de um dos “montes” e eu comentei: “olha, boa”.

Mt., de seguida, pegou num igual e começou a colocá-lo ao lado do que I. tinha acabado de colocar. I. comentou com Mt. “*pecise* (preciso) este, dá-me” e Mt. comentou “olha, eu *tava* (estava) com este”. E eu sugeri “vejam lá outros”. I. foi buscar outro pau e Mt. tentou colocar esse pau e eu perguntei-lhes: “será que vai dar? não cai?”. I. e Mt. seguraram os dois na zona onde tinha sido colocada a peça, a tentarem equilibrar a torre mas esta acabou por cair. Mt. tentou colocar um dos paus, outra vez e comentou com I.: “**só este**” e I. “amparou” com uma das mãos o pau que estava em baixo desse. A torre começou a “abanar” e Mt. tirou de lá o pau e I. comentou: “**vês como cai**”.

De seguida, I. tirou o pau que estava a amparar. Nessa altura, Mt. perguntou-me, acerca de um pau com um buraco e sem uma das partes de fora circundantes: “**poque (porque) é que está patida (partida)?**”. Eu comentei com Mt. “depois dá para encaixar aí coisas, não é?” e, de seguida, perguntei a Mt.: “será que cabe aí alguma coisa?” e, seguidamente, Mt. tentou colocar um pau lá dentro que não coube e respondeu-me “**não, olha não dá**” e I. colocou um pau pequeno em cima da torre e não caiu. A seguir, sugeri a Mt.: “vê lá com outro pau, será que com outro pau dá?”. Mt. segurou noutro pau que passava pelo buraco e disse: “**não, o outo (outro) pau caba (cabe) aqui**”.

Posteriormente, segurei num pau com forma arredondada achatada e coloquei-o a rolar e perguntei-lhes: “o que é que isto parece?”. Mt. respondeu-me: “**paíce (parece) uma roda**” e eu perguntei-lhe: “uma roda do quê?” e Mt. respondeu-me: “**não, da bckéta (bicicleta)**” e I. “**não, de um carro, de um carro**”. E eu comentei com I. “ou de uma bicicleta” e I. “**não, de um carro**”. E eu

comentei: “podia também ser de uma bicicleta, podia ser das duas coisas”. De seguida, Mt. segurou num pau e começou a rodá-lo com as suas mãos, sem o colocar no chão e comentou: “**as rodas da bckéta (bicicleta) são assim**” e I., que estava a segurar em dois paus disse: “**estas são de carro**” e eu reforcei a ideia de I. numa questão: “estas parecem de carro?”. I. tentou colocar outro pau na torre e conseguiu fazê-lo. Mt. tentou colocar um pau na outra torre e tirou-o de seguida. I. pegou em dois paus e tocou com os paus um no outro. Enquanto isso, Mt. colocou um pau numa das torres. I., de joelhos, tirou o pau que Mt. tinha acabado de colocar e tentou colocar lá outro e conseguiu. Logo a seguir, Mt. tentou colocar por cima desse um e acabou por não o colocar por cima dessa torre e, de seguida, tentou colocá-lo por cima da outra torre e também o acabou por tirar.

Posteriormente, I., que estava a segurar em dois paus, de joelhos, bateu um pau contra o outro e eu comentei: “olha, o som, faz som, parece um instrumento”. Perguntei a I. que instrumento podia ser e I. respondeu-me: “**não sei**”. De seguida, Mt. pegou em dois paus e fez o mesmo e comentou: “**não, e este pó (para o) cavalinho**”. Eu produzi um som com a boca a imitar o som do cavalo e comentei “é o som do cavalinho”. De seguida, Mt. com um pau que tinha na mão dirigiu-se para o cavalo que se encontrava em cima da mesa e disse-me: “**e vamos aqui com isto e o cowboy vão páqui (para aqui) sentá (sentar)**” e eu comentei com Mt.: “era uma ideia, era uma boa ideia”. De seguida, sugeri: “agora vamos montar outra coisa, vamos montar outra coisa diferente?”. Mt. e I. começaram a desmontar as peças. Mt. comentou: “**é castanho**”, enquanto segurava num pau. I. segurou num pau que tinha um buraco no meio e em que não tinha uma das partes de fora e estava a tentar moldá-lo. E eu perguntei a I. “isso não se mexe, pois não?” e I. perguntou-me: “**poquê (porquê)?**” e eu perguntei-lhe: “é duro, não é?”. I. disse: “**é duro**” e pegou em dois paus e bateu um pau contra o outro. I. voltou a colocar um pau dentro do buraco de outro pau, depois colocou outro pau por cima desse.

Seguidamente, Mt. perguntou a I.: “**eu também posso fazê (fazer)?**”, enquanto tentava colocar um pau nesse monte e o pau caiu e I. comentou: “**não, já tá (está) aqui um, vês, caiu**”, após o pau ter caído. Eu comentei: “veem isso roda, gira” e depois coloquei um pau a rolar no chão e comentei: “olhem este, roda” e I. segurou nele e colocou-o numa construção que estava a fazer, com um pau

de base e os por cima consistiam em dois montes com peças similares. Mt. comentou: “**vou fazê (fazer) um escorrega**” e pegou num pau e disse: “**este é as escadas**”. De seguida, eu refocei o que Mt. mencionou: “as escadas” e Mt. colocou outro pau junto desse e acrescentou: “**este é o escorrega**” e, posteriormente reforcei: “o escorrega”. I. começou por colocar outro pau como base e dois por cima, um ao lado do outro, simétricos, e nos buracos desses colocou dentro um pau. Perguntei a I. o que podia ser uma das construções que estava a fazer e Mt. comentou: “**uma estáda (estrada)**”. I. colocou mais dois paus na torre. Depois, tentou colocar outro pau, este caiu e I. tentou colocar outro pau em cima da outra torre e não o colocou. De seguida, I. pegou num pau com uma mão e tocou com esse pau numa das construções que tinha feito, que caiu. Eu comentei, acerca de uma das construções: “parecem-me uns olhos, dois olhos de uma cara, assim um bocadinho diferente”. I. continuou a colocar paus numa das construções similares, um de cada lado.

Depois I. pegou num pau e tocou com esse pau numa das partes de uma das construções e disse-me: “**olha**”, enquanto tocava com um pau em dois troncos, alternadamente. Eu comentei “que giro, parece um instrumento, não é?”. I. comentou que parecia “**uma bateria**” e, depois, tocou com o pau em dois dos armários da área da natureza, que se encontravam ao seu lado.

Posteriormente, I. foi buscar outro pau e comentou: “**eu acho que isto é bom**” e colocou-o em cima de um outro pau. Depois, colocou outro pau por cima. Eu comentei que ia fazer uma construção com os paus e perguntei e Mt.: “queres construir alguma coisa comigo?” e Mt. perguntou-me: “**como faz o escorrega?**”. Perguntei a Mt., numa altura em que eu estava, em pé, a segurar num pau: “aqui, será que cabe aqui se nós pusermos assim?”, “será que cai ou fica muito inclinado, aqui?”, enquanto eu tentava colocar um pau apoiado numa prateleira de um armário, que acabou por ficar inclinado sem cair. Mt. observou-me, em pé, e comentou: “**paéce (parece) um escorrega**”. Enquanto isso, I. continuou, de joelhos, a colocar paus na torre e depois de a torre ter caído I. voltou a colocar paus uns em cima dos outros.

II

Transcrição do vídeo em que disponibilizei penas e pinhas

Após ter mostrado e colocado junto de Mt. e de I. uma caixa com penas e um saco com pinhas, comentei: “vejam lá as duas coisas que eu trouxe. Vejam lá se adivinham o que é”. I. e Mt. estavam de joelhos, à volta da caixa com as penas no seu interior. Mt. segurou numa pena e disse: “não, não, isto pinta, isto pinta”. Perguntei a Mt.: “vê lá se pinta, pinta? e Mt. passou com uma parte da pena (cálamo) no chão, em várias direções e, de seguida, respondeu-me: “não”. Depois, questionei-os: “é o que é isso?” e I. respondeu-me: “penas”, enquanto tocava em várias penas que estavam dentro da caixa, acabando por retirar uma pena da caixa. A seguir, eu perguntei-lhes: vejam lá são macias?. Após essa questão, I. estava a tocar com a pena no chão e Mt., tocando em mais penas com uma mão, dentro da caixa, disse: “são. Não, não, isto pinta”. Enquanto isso, I. foi retirando, à vez, com uma mão, penas da caixa e tocando com a pena no chão em várias direções.

Posteriormente, sugeri a Mt e a I.: “vejam lá o que está dentro do saco”. Mt. retirou de lá uma pinha, segurando-a com as duas mãos. Logo a seguir, I. tocou no saco com as duas mãos e espreitou lá para dentro e eu perguntei-lhes: “o que é que é isso?”.

De seguida, sugeri-lhes: “tirem lá do saco, tirem tudo”. Mt. segurou numa parte do saco e I. noutra e tiraram as pinhas do saco e I. comentou: “pinhas!” e Mt. repetiu: “pinhas, pinhas!” e, antes de pegar numa das pinhas que não tinha escamas, após ter tocado na mesma, Mt. disse: “ai, pica, pica” e, de seguida, segurou nessa pinha com uma das mãos. Após o comentário de Mt., I. disse: “não pica”. Logo a seguir, perguntei a Mt.: “pica? Qual é que pica?” e Mt., segurando com ambas as mãos na mesma pinha, disse-me: “não, essa pica”.

Posteriormente, I. comentou, segurando numa escama de uma pinha com uma mão: “olha aqui” e eu perguntei-lhe: “olha isso é o quê?”. A seguir, comentei, enquanto segurava na caixa com as penas: “e aqui, vamos ver. Isto são penas, não é?” e Mt. repetiu: “penas” e, de seguida, perguntou-me “podemos *tirá* (tirar) todas?”, referindo-se às penas. Eu respondi-lhe: “podemos”.

Depois, perguntei-lhes: “vejam lá as penas e as pinhas, dá para fazermos alguma coisa com as penas e com as pinhas?”. Mt. segurou numa pinha com as duas mãos e I. perguntou-lhe: “dás-me isso?” e Mt. deu-lhe a pinha que tinha na sua mão. I. pegou na pinha e tentou “descascar a pinha”. Nessa altura, eu comentei com Mt.: “olha, I. está a tentar tirar isto das pinhas”, apontando para uma das escamas. De seguida, perguntei a I. “isso é o quê? Isso sai das pinhas?” e I. respondeu-me, enquanto apontava com um dos dedos para uma pinha: “é daqui, é daqui”. Nessa altura, Mt., após ter segurado numa pinha e, posteriormente, a ter largado, tirou as penas da caixa, virando-a ao contrário com as duas mãos e eu perguntei-lhes: “como é que são as penas?” e I. respondeu-me: “pequenina” e, de seguida, Mt. disse: “pequenas”. Entretanto, peguei numa pinha com uma mão e comentei “vou ver se consigo pôr aqui umas penas, para fazer um boneco. Vou fazer aqui a cara dele”. Posteriormente, Mt. pegou numas penas, com as duas mãos e disse-me: “isto pode *sê* (ser) o cabelo”. E eu comentei: “o cabelo, é um cabelo divertido, não é? Fica com uma grande cabeleira”. Enquanto isso, I. começou por segurar nalgumas penas com as duas mãos e, depois, posou as penas que estava a segurar com uma das mãos e segurou numa pinha com essa mão, colocando-a à sua frente e penas na mesma. Nesse momento, Mt. segurou numa das pinhas e disse “e assim podemos *cortá* (cortar) o cabelo”. E eu reforcei a ideia de Mt.: “podemos cortar o cabelo?”.

Posteriormente, perguntei a I.: “achas que as pinhas picam?” e I. respondeu-me: “não” e Mt. disse: “picam, picam”, na mesma altura em que segurou numa das pinhas sem escamas. De seguida, perguntei-lhe: “mostra lá, a parte de dentro?” e Mt. disse: “sim, por *dento* (dentro) picam”.

Depois, enquanto eu segurava numa pinha com penas colocadas na mesma, questioneei Mt. e I.: “acham que se eu virar isto ao contrário a pena vai cair daqui?”. Seguidamente, Mt. respondeu-me: “não” e, de seguida, segurou nessa pinha com as penas, abanou-a e, depois, experimentou virá-la ao contrário e eu comentei: “ah. Não caiu”. Mt. disse-me: “está *preso* (preso)” e eu reforçava ideia de Mt.: “está preso, não é?”

Posteriormente, Mt. estava a mexer numas pinhas, junto de I. e I. comentou: “*tás* (estás) assim a *destui* (destruir) tudo”.

A seguir, perguntei a Mt: “Mt. achas que conseguimos fazer um barco com as pinhas?. Mt. segurou numas penas e disse: “sim”. De seguida, perguntei-lhe: “como é que podemos fazer?” e Mt., enquanto colocava penas em cima da pinha, disse-me: “assim”. e eu comentei: “assim, à volta”, enquanto observava Mt. a colocar penas por cima da pinha, em vários locais. Nessa altura, I. estava a colocar penas numa pinha.

Depois, Mt. pegou numa pinha com uma mão e tentou colocá-la por cima da pinha, em cima da qual tinha colocado, anteriormente, penas. A pinha que Mt. estava a tentar colocar em cima de outra acabou por cair, altura em que Mt. comentou: “oh, caiu” e, logo a seguir, reforcei o que Mt. disse: “caiu”.

Posteriormente, Mt. segurou na pinha onde tinha colocado as penas e comentou: “mas pode *sê* (ser) um *báco* (barco) assim, vum, vum, vum”, balançando-a “no ar”. E eu comentei com Mt.: “podia ter uma bandeira, não é?”. Mt. respondeu-me: “sim” e segurou noutra pena e colocou-a em cima da pinha. I. continuou a colocar penas na pinha. Mt. segurou numa pinha pequena e comentou: “um bebé” e eu perguntei-lhe: achas que parece um bebé? É mais pequena não é? e Mt. disse-me: “e lá *dento* (dentro) pica”.

Ao segurar numa pinha maior Mt. disse: “essa é uma gande (grande), essa é uma gande (grande)” e eu repeti o que Mt. disse: “essa é grande, não é?”.

De seguida, perguntei a I., relativamente ao que I. estava a construir “isso parece o quê I.?” e I. , que estava a segurar, com as duas mãos, numa pinha com penas, respondeu-me, aproximando-a de mim, com os dois braços, baloiçando-a “no ar”: “sabes, zzzzzzz” e Mt. disse: “é um *báco* (barco)” e I., de seguida, respondeu-lhe: “não, é um comando” e eu reforcei o que I. disse: “é um comando” e, depois, I. disse-me: “é para ti”. Nessa altura, Mt. segurou numa pinha com as duas mãos e disse: “não, não a pinha fica em pé, fica em pé”, enquanto colocava uma pinha no chão e apontava para a mesma com um dedo e eu reforcei a ideia de Mt:

“olha, fica em pé” e acrescentei a questão: “não cai?” e Mt. disse: “também esta não pica”, após Mt. ter colocado outra pinha ao lado dessa.

Posteriormente, I. disse, novamente, segurando na pinha com as duas mãos: “olha, é para ti” e eu comentei: “olha, que giro, obrigada querida” e segurei na pinha com as penas e disse: “vamos pousar aqui ao pé destas” e coloquei-a junto das pinhas que Mt. estava a colocar em fila.

Depois, comentei: “esta também não cai”, enquanto apontava para uma das pinhas que estava pousada no chão, Mt. disse: “este também não cai”.

Anexo M. Registos organizados de apoio à investigação

I

Registos audiovisuais acerca dos dados recolhidos das crianças sobre a perceção dos materiais (uso da do e caraterísticas), por áreas

Percepção dos materiais naturais da área da natureza	Registos das observações	Intervenientes do estudo
Funcionalidades imaginárias atribuídas aos paus/troncos	<p>Seguidamente, Mt. perguntou a I.: “eu também posso fazê (fazer)?”, enquanto tentava colocar um pau nesse monte e o pau caiu e I. comentou: “não, já tá (está) aqui um, vês, caiu”, após o pau ter caído. <u>Eu comentei: “veem isso roda, gira” e depois coloquei um pau a rolar no chão e comentei: “olhem este, roda” e I. segurou nele e colocou-o numa construção que estava a fazer, com um pau de base e os por cima consistiam em dois montes com peças similares. Mt. comentou: “vou fazê (fazer) um escorrega” e pegou num pau e disse: “este é as escadas”. De seguida, <u>eu repeti o que Mt. mencionou: “as escadas” e Mt. colocou outro pau junto desse e acrescentou: “este é o escorrega” e, posteriormente <u>repeti: “o escorrega”</u>.</u></u></p>	Mt. Mt.
	<p>Mt., enquanto I. estava a colocar os paus em montes e paralelos uns aos outros, após ter segurado em dois paus, um em cada mão, estava ao pé da mesa da área da natureza, em cima da qual estava um boneco de peluche pequeno – cavalo – e estava a verbalizar “iiiháááá, um cavalo! É o cavalo do cowboy. É o cavalo do cowboy”. De seguida, <u>comentei com Mt.: “pois é, podia ser um cavalo de um cowboy”</u>. Posteriormente, <u>perguntei-lhe: “o que é que podias fazer com o tronco para o cavalo?”</u> e Mt. respondeu-me: “pode sê (ser) isto pó (para o) cowboy subi (subir)”, após estar a segurar no tronco em cima das costas do cavalo, tendo colocado o tronco na horizontal.</p>	Mt.

	<p>Posteriormente, I., que estava a segurar em dois paus, de joelhos, bateu um pau contra o outro e <u>eu comentei</u>: “<u>olha, o som, faz som, parece um instrumento</u>”. <u>Perguntei a I. que instrumento podia ser</u> e I. respondeu-me: “não sei”. De seguida, Mt. pegou em dois paus e fez o mesmo e comentou: “não, e este pó (para o) cavalinho”. <u>Eu produzi um som com a boca a imitar o som do cavalo e comentei “é o som do cavalinho”</u>.</p>	Mt.
	<p><u>Eu produzi um som com a boca a imitar o som do cavalo e comentei “é o som do cavalinho”</u>. De seguida, Mt.. com um pau que tinha na mão dirigiu-se para o cavalo que se encontrava em cima da mesa e disse-me: “e vamos aqui com isto e o cowboy vão páqui (para aqui) sentá (sentar)” e eu <u>comentei com Mt.</u>”era uma ideia, era uma boa ideia”.</p>	Mt.
	<p>Posteriormente, <u>segurei num pau com forma arredondada achatada e coloquei-o a rolar e perguntei-lhes</u>: “o que é que isto parece?”. Mt. respondeu-me: “paéce (parece) uma roda” e <u>eu perguntei-lhe</u>: “uma roda do quê?” e Mt. respondeu-me: “não, da bckéta (bicicleta)” e I. “não, de um carro, de um carro”. <u>E eu comentei com I. “ou de uma bicicleta”</u> e I. “não, de um carro”. <u>E eu comentei</u>: “<u>podia também ser de uma bicicleta, podia ser das duas coisas</u>”. De seguida, Mt. segurou num pau e começou a rodá-lo com as suas mãos, sem o colocar no chão e comentou: “as rodas da bckéta (bicicleta) são assim” e I., que estava a segurar em dois paus disse: “estas são de carro”</p>	Mt. I.

	I. começou por colocar outro pau como base e dois por cima, um ao lado do outro, simétricos, e nos buracos desses colocou dentro um pau. <u>Perguntei a I. o que podia ser uma das construções que estava a fazer</u> e Mt. comentou: “uma <i>estáda</i> (estrada)” .	I.
	Depois I. pegou num pau e tocou com esse pau numa das partes de uma das construções e disse-me: “olha” , enquanto tocava com um pau em dois troncos, alternadamente. <u>Eu comentei “que giro, parece um instrumento, não é?”</u> . I. comentou que parecia “uma bateria” e, depois, tocou com o pau em dois dos armários da área da natureza, que se encontravam ao seu lado.	I.
	I., que se tinha sentado no chão, continuou sentada e começou a colocar os paus e troncos uns em cima dos outros. Começou por fazer um monte com dois paus parecidos (tamanho e forma) e outro com outro par de paus semelhante (tamanho e forma). De seguida, <u>sugeri a Mt. e a I., indicando os seus nomes, que vissem os troncos</u> . Depois, I. comentou: “eu tou a <i>fazê</i> (fazer) torres. Eu <i>qéo</i> (quero) <i>fazê</i> (fazer) torres” .	I.
Funcionalidades imaginárias atribuídas às pinhas	De seguida, <u>perguntei a I., relativamente ao que I. estava a construir “isso parece o quê I.?”</u> e I. , que estava a segurar, com as duas mãos, numa pinha com penas, respondeu-me, aproximando-a de mim, com os dois braços, baloiçando-a “no ar”: “sabes, zzzzzzz” e Mt. disse: “é um <i>báco</i> (barco)” e I.,	I.

	de seguida, respondeu-lhe: “ não, é um comando ” e <u>eu repeti o que I. disse: “é um comando”</u> e, depois I. disse-me: “ é para ti ”.	
	Mt. segurou numa pinha pequena e comentou: “ um bebé ” e <u>eu perguntei-lhe: achas que parece um bebé? É mais pequena não é?</u> e Mt. disse-me: “ e lá dentro (dentro) pica ”.	Mt.
	Posteriormente, Mt. segurou na pinha onde tinha colocado as penas e comentou: “ mas pode sê (ser) um báco (barco) assim, vum, vum, vum ”, balançando-a “no ar”.	Mt.
	<u>E eu comentei: “o cabelo, é um cabelo divertido, não é? Fica com uma grande cabeleira”</u> . Enquanto isso, I. começou por segurar nalgumas penas com as duas mãos e, depois, posou as penas que estava a segurar com uma das mãos e segurou numa pinha com essa mão, colocando-a à sua frente e penas na mesma. Nesse momento, Mt. segurou numa das pinhas e disse “ e assim podemos cortá (cortar) o cabelo ”.	Mt.
Funcionalidades imaginárias atribuídas às penas	Entretanto, <u>peguei numa pinha com uma mão e comentei “vou ver se consigo pôr aqui umas penas, para fazer um boneco. Vou fazer aqui a cara dele”</u> . Posteriormente, Mt. pegou numas penas, com as duas mãos e disse-me: “ isto pode sê (ser) o cabelo ”.	Mt.
	I. e Mt. estavam de joelhos, à volta da caixa com as penas no seu interior. Mt. segurou numa pena e disse: “ não, não, isto pinta, isto pinta ”.	Mt.

<p>Funcionalidade real atribuída aos paus/troncos</p>	<p>Posteriormente, <u>perguntei a Mt., que tinha segurado num pau, o que podia fazer com o pau</u> e Mt. comentou, de pé, “eu faço <i>madeia</i> (<i>madeira</i>)”.</p>	<p>Mt.</p>
<p>Caraterísticas atribuídas aos paus/troncos</p>	<p>I. segurou num pau que tinha um buraco no meio e em que não tinha uma das partes de fora e estava a tentar moldá-lo. E eu <u>perguntei a I. “isso não se mexe, pois não?”</u> e I. perguntou-me: “<i>poquê</i> (<i>porquê</i>)?” e eu <u>perguntei-lhe: “é duro, não é?”</u>. I. disse: “é duro” e pegou em dois paus e bateu um pau contra o outro. I. voltou a colocar um pau dentro do buraco de outro pau, depois colocou outro pau por cima desse.</p> <p>Mt. e I. começaram a desmontar as peças. Mt. comentou: “é castanho”, enquanto segurava num pau. I. segurou num pau que tinha um buraco no meio e em que não tinha uma das partes de fora e estava a tentar moldá-lo.</p>	<p>I.</p> <p>Mt.</p>
	<p>De seguida, I. tirou o pau que estava a amparar. Nessa altura, Mt. perguntou-me, acerca de um pau com um buraco e sem uma das partes de fora circundantes: “<i>poque</i> (<i>porque</i>) é que está patida (<i>partida</i>)?”. <u>Eu comentei com Mt. “depois dá para encaixar aí coisas, não é?”</u> e, de seguida, <u>perguntei a Mt.: “será que cabe aí alguma coisa dentro?”</u> e, seguidamente, Mt. tentou colocar um pau lá dentro que não coube e respondeu-me “não, olha não dá” e I. colocou um pau pequeno em cima da torre e não caiu. A seguir, <u>sugeri a Mt.: “vê lá com outro pau, será que com outro pau dá?”</u>. Mt. segurou noutro</p>	<p>Mt.</p>

	pau que passava pelo buraco e disse: “ não, o <i>outo</i> (outro) pau <i>caba</i> (cabe) aqui ”.	
Caraterísticas atribuídas às pinhas	Mt. segurou numa pinha com as duas mãos e disse: “ não, não a pinha fica em pé, fica em pé ”, enquanto colocava uma pinha no chão e apontava para a mesma com um dedo.	Mt.
	Mt. segurou numa parte do saco e I. noutra e tiraram as pinhas do saco e I. comentou: “ pinhas! ” e Mt. repetiu: “ pinhas, pinhas! ” e, antes de pegar numa das pinhas que não tinha escamas, após ter tocado na mesma, Mt. disse: “ ai, pica, pica ” e, de seguida, segurou nessa pinha com uma das mãos.	Mt.
	Ao segurar numa pinha maior Mt. disse: “ essa é uma <i>gande</i> (grande), essa é uma <i>gande</i> (grande) ” e eu <u>repeti</u> o que Mt. disse: “ <u>essa é grande, não é?</u> ”.	I.
Caraterísticas atribuídas às penas	. Mt., após ter segurado numa pinha e, posteriormente, a ter largado, tirou as penas da caixa, virando-a ao contrário com as duas mãos e eu <u>perguntei-lhes</u> : “ <u>como é que são as penas?</u> ” e I. respondeu-me: “ pequenina ” e, de seguida, Mt. disse: “ pequenas ”.	I. Mt.
Funcionalidades imaginárias atribuídas a outros materiais	- ramos de plástico: Mt. dirigiu-se, a pé, para uma caixa que estava em cima da mesa e tirou de lá um material de plástico que se parecia com dois ramos e comentou comigo: “ <u>é a coisa das renas</u> ”, enquanto colocava os ramos de brincar parecidos com as hastes das renas em cima da sua cabeça.	Mt.

	- árvore de natal pequena de plástico: Mt. estava a olhar para as duas árvores de natal de tamanhos diferentes e, junto das mesmas, comentou comigo, enquanto apontava: “ <u>uma ávoe pequenina é a mãe e o pai tá (está) em casa</u> ”	Mt.
Funcionalidades reais atribuídas a outros materiais	- árvores de natal de plástico (pequena e média): Mt. segurou, à vez, em duas árvores de natal de plástico (uma média e uma pequena), com as duas mãos, em pé, que se encontravam numa estante e “transportou-as” para cima da mesa de madeira. Pouco tempo depois, Cl. começou por segurar numa das árvores de plástico e Mt. disse-lhe: “ não, as ávores (árvores) ficam aqui ” e Cl. deixou a árvore ficar em cima da mesa.	Mt.
	-bolas de natal: Mt. estava a ir buscar bolas de natal que estavam dentro de uma caixa numa estante, agachando-se para as ir buscar e segurando nas bolas, com as duas mãos e deslocando-se, de pé, para junto da árvore de natal de plástico grande e pendurando as bolas na mesma. Numa altura, disse a I.: “ vamos pô (pôr) as bóas (bolas) ”	Mt.
	I. trouxe uma caixa de cartão, da estante, agachando-se, onde estavam guardadas bolas de natal, para cima da mesa de madeira, com as duas mãos, em pé, onde se encontrava a árvore de natal de plástico grande e disse a Cl.: “ vamos pô (pôr) na caixa ”, enquanto segurava com uma mão, em pé, numa bola de natal e a colocava dentro da caixa.	I.
	I. segurou numa pedra, com uma mão, agachando-se para a ir buscar, que estava dentro de uma caixa numa estante baixa. De seguida, veio ter comigo, a pé, e colocando um dos braços para a frente (correspondente à mão em que tinha a pedra) e comentou: “ uma péda (pedra) ”.	I.
Caraterísticas atribuídas a outros materiais	Mt. estava de pé e segurou com as duas mãos a parte de baixo da árvore de natal média, que estava na parte de cima de uma estante. Após ter segurado na mesma, comentou comigo: “ esta ávoe (árvore) é pesada ”.	Mt.

	Mt. estava de joelhos junto da parte debaixo da estante onde estava uma caixa com uma bola de natal e tirou a caixa da estante, colocando-a à sua frente. Após ter mexido com as duas mãos nas bolas, segurou numa bola e disse: “está aqui uma bóa (bola) pequenina” .	Mt.
--	--	-----

Área da casa

Perceção dos materiais da área da casa	Registos das observações	Interveniente
Funcionalidades reais	“Queres fazer um bolo? Queres?”, perguntou M. a I., enquanto segurava em dois pirexes. I. que se encontrava em pé ao pé da mesa a segurar num morango de plástico com as duas mãos e a mudá-lo de posição entre as mãos respondeu-lhe: “não, quero comê (comer) um moango (morango), queres moango (morango)?” , enquanto isso, pegou no morango apenas com uma das mãos e esticou o braço correspondente, na direção de M.. Logo a seguir, pegou novamente com as duas mãos no morango e colocou-o perto da sua boca.	I.
	I. estava sentada numa cadeira à volta da mesa e usou uma colher de pau, segurando-a com uma das suas mãos e com a outra segurou no pirex, pousado em cima da mesa, para “mexer” frutas de plástico (maçã, pera, cacho de uvas) que estavam dentro de um pirex. M. tinha uma colher de plástico e começou	I.

	<p>a “bater” com a colher em frutas que estavam noutra pirex em cima da mesa. I., passado pouco tempo, olhou na direção de M. e começou, também, a “bater” com a colher de pau nas frutas com que estava a brincar. A seguir, segurou em cada fruta com uma das mãos e retirou, à vez, as frutas do pirex, e “bateu”, várias vezes, com a colher de pau em cada uma, voltando-as a colocar no pirex. De seguida, voltou a mexer com a colher de pau as frutas. Depois, virou-se para a direção de M. e de Mm. e disse-lhes: “agora vai sê (ser) batido, vai sê (ser) batido”. A seguir, perguntou a Mm. “vais gostá (gostar) de batido?”.</p>	
	<p>I segurou num pirex arredondado que M. tinha colocado num dos compartimentos da cozinha e colocou dentro do mesmo um hambúrguer de plástico. Depois, colocou-se de cócoras e pôs o pírex dentro de um dos compartimentos da cozinha com uma porta. Passado pouco tempo, tirou-o de lá e disse a M. e a Mm: “olha o meu, hambuga (hambúrguer)” e, depois, segurou, com uma mão, no hambúrguer e colocou-o em cima de um prato que estava na mesa.</p>	I.
	<p>Enquanto I. estava sentada numa cadeira, à volta da mesa, olhou na direção de M. e comentou: “preciso da colhé (colher)”, enquanto tocava na mesma, que se encontrava dentro de um tacho em cima da mesa e, quando M. olhou para I., I. disse-lhe “desta colhé (colher), posso?”, enquanto segurava na colher e a levava em direção a M..</p>	I.
	<p>I. estava sentada numa cadeira, à volta da mesa, e após olhar para um copo de cerâmica e de ter segurado no mesmo disse “copo” e, de seguida, pergunta: “posso usá (usar) este copo?”, elevando o mesmo. Passado algum tempo,</p>	I.

	pergunta a M.: “dás-me um copo daqueles?” a apontar para uma zona da cozinha onde estavam copos de plástico.	
	I., após se ter levantado da cadeira, foi, a pé, para junto da máquina de café real. De seguida, colocou uma chávena de café de cerâmica por cima da base da máquina de café real e carregou no botão várias vezes e mexeu numa prega de alumínio que dava para se manipular, apesar de estar “presa” à máquina. No final, perguntei a I. para que era a máquina e I. respondeu-me: “ para fazê (fazer) café ”	I.
	Enquanto Mm. estava a segurar num prato e a colocar por cima do mesmo uma laranja de plástico, I., que se encontrava em pé junto da mesa, onde estava colocado o prato com a laranja comentou com Mm, enquanto apontava para a direção do prato: “ não, não é no páto (prato) ”.	I.
	M. estava a segurar nos ramos de duas flores de plástico, que retirou dentro de um vaso de plástico e aproximou-se de I. e de Mm., esticando uma dos braços com flores, na direção das mesmas e I., que se encontrava de joelhos, disse-lhe: “ não, não, põe ali no vaso ”, enquanto apontava para um vaso de plástico.	I.
	I. foi buscar a caixa de música que estava em cima de um dos móveis, rodou a manivela da caixa com uma das mãos, enquanto segurava na mesma com a outra mão e disse: “ vamos domi (dormir) ” e deitou-se num canto da área. Mm. foi ter com I. e também se colocou deitada, junto de I..	I.

	No final, perguntei a I. o que era a caixa e I. respondeu-me: “caixa de música para domi (dormir)”	
	<p>Mt. sentou-se numa cadeira de plástico, à volta da mesa de madeira. Pouco tempo depois, I. deu-lhe uma chávena de cerâmica e Mt. segurou na chávena com uma mão e levou-a na direção da sua boca, altura em que produziu um som “chchch” e comentou: “o café”, momento após o qual colocou um dos seus braços a tapar a sua boca. De seguida, após Mt. ter pousado a chávena de café com as duas mãos e realizou os mesmos gestos, momento que se voltou a repetir, mais uma vez. Depois, Mt. segurou numa chávena e disse a R., que se encontrava perto dele: “bebe o café agóá (agora)” e aproximou a chávena da boca de R. e R. pegou na mesma e manteve-a perto da sua boca e, no final, antes de ter colocado a chávena em cima da mesa, baixou a sua cabeça e tapou a sua boca com um dos braços.</p> <p>No final, perguntei a Mt. a que estava a brincar e o que era o objeto que ele tinha na mão e Mt. respondeu-me: “chávena de café do senhô (senhor) lobo”</p>	Mt.
	Mt. disse a D.: “tu és o cão”, momento após o qual D. se colocou na posição de gatas e deslocou-se pelo espaço. Depois, I. foi para junto de D., estando a segurar numa taça de plástico com uma mão e colocando-se de joelhos e disse-lhe: “cão, cão, água” , enquanto colocava a taça junto de D..	I.
	L. estava sentado numa cadeira de plástico à frente do computador que estava em cima da mesa de madeira. Nessa altura, Mt. disse a Mg.: “tu és o cão” e, depois, dirigiu-se para perto de L. e perguntou-lhe: “e tu és quem?” . L. não	Mt.

	<p>Ihe respondeu e Mt., a seguir, disse: “eu vou pô um filme no <i>finstadô</i> (computador)”, enquanto tocava com as duas mãos, de pé, no teclado do computador. De seguida, rodou o ecrã do computador na direção de I. e disse-lhe: “olha o <i>finstadô</i> (computador)”.</p>	
	<p>I. estava com o gato de peluche ao colo, em pé e disse: “oh gatinha, é <i>pa</i> (para) <i>domir</i> (dormir) gatinha”. De seguida, foi para deitou-se junto da caixa de música e colocou o peluche ao seu lado.</p>	I.
	<p>Mg. foi para a área do faz-de-conta e, após Mtd. Ihe ter perguntado: “tu é o quê?”, Mg.. respondeu-lhe: “cão” e produziu um som: “ãão” e Mt. disse: “eu gosto de cães”. Depois, Mg. deslocou-se a gatinhar e foi para junto de Mt. e colocou-se de joelhos e Mt. fez-lhe “festinhas” na cabeça com as duas mãos, de pé. De seguida, Mt. foi buscar uma “perna de frango” de plástico que se encontrava numa das estantes, segurando a “perna de frango” com uma mão. Logo depois, Mt. voltou para junto de Mg. e atirou-a para o chão e disse a Mg.: “cão, toma comida”.</p>	Mt.
	<p>Mg. pousou a concha de sopa real num dos compartimentos da cozinha de brincar, altura em que Mt. foi para perto de Mg. e segurou na concha da sopa com uma mão e disse: “não, isso é <i>pá</i> (para a) <i>sopa</i>”.</p>	Mt.
	<p>Mt. estava de pé e pegou com as duas mãos em vários materiais que ia colocando por cima da mesa de madeira, incluindo pratos de plástico. Na altura em que pegou num prato de plástico, comentou: “os <i>pátos</i> (pratos)”.</p>	Mt.
	<p>Mt. estava colocado de joelhos, atrás de Mg., a segurar numa trela de brincar de velcro e disse: “vou pô (<i>pôr</i>) a <i>tela</i> (trela), vou pô (<i>pôr</i>) a <i>tela</i> (trela)”,</p>	Mt.

	enquanto colocava a trela parcialmente por baixo da roupa de Mg., perto do pescoço. De seguida, levantou-se, segurando na trela e Mg. deslocou-se a gatinhar para uma zona fora da área do faz-de-conta e Mt. disse-lhe: “não, não vais pá rua”, enquanto acompanhava o seu movimento.	
Funcionalidade imaginária	I. estava a gatinhar. Numa altura em que estava perto de mim, perguntei-lhe: “és um gato?” e I. produziu um som: “miau, miau”. Passado pouco tempo, deitou-se por cima das almofadas, dentro da estrutura cúbica. Depois, Mt. foi, também, para dentro dessa estrutura e I. disse: “ é a casa dos gatinhos ”.	I.
Caraterísticas	Perguntei a Mt., após ele ter estado a brincar com uma chávena de café de cerâmica, como era a chávena e Mt. respondeu-me: “ rijo ”.	Mt.
	Após I. ter estado a brincar com uma gata de peluche, perguntei-lhe como era a gata de peluche e I. respondeu-me: “ fofinha ”.	I.

Área dos blocos

Perceção dos materiais da área dos blocos	Registos das observações	Interveniente
Funcionalidades reais	Após Mt., L. e V. terem montado uma construção com legos, numa altura em que V. estava a segurar num boneco de plástico da lego, após o ter retirado de cima de um carro de bombeiros de plástico pequeno, Mt., de joelhos, segurou numa mangueira da lego de plástico com as duas	Mt.

	mãos e disse: “tá (está) aqui a mangueia (mangueira) d’água dos bombeios (bombeiros)” . De seguida, produziu um som: “chchchchc”, enquanto movimentava a mangueira, em várias direções, apontando para a construção de lego.	
	Mt. estava de joelhos, junto de uma caixa de plástico, dentro da qual se encontravam carros de plástico de brincar, a mexer nos mesmos com uma mão. Mg. estava sentado, perto de Mt. e Mt., segurou num dos carros com uma mão e disse a Mg. “...os carros” .	Mt.
Funcionalidades imaginárias	Mt. estava a colocar peças de lego, umas em cima de outras, com dois legos na base, com L.. Mt. ia buscar, de joelhos, as peças à caixa de plástico que se encontrava perto da “construção” e usava uma mão para segurar a peça e outra para “equilibrar” a “construção”. No final, perguntei a Mt. o que tinha construído com os legos e Mt. respondeu-me: “uma torre” .	Mt.
	Mt. estava a de joelhos, a segurar num trator de plástico e comentou: “vou atirá (atirar) pó (para o) Mg.”. Enquanto Mt. estava a elevar a parte da frente do trator com uma mão, segurando com a outra na parte de baixo do trator disse: “canhão!” . De seguida, tirou um carro de plástico de uma caixa de plástico que estava perto dele e colocou o carro dentro da parte frontal do trator, enquanto dizia: “canhão, canhão!” . Depois, foi para perto de Mg., de joelhos e elevou essa parte e, logo a seguir, baixou-a e o carro foi para junto de Mg. e Mt. disse: “canhão, puu” .	Mt.
	Mt. disse a L., depois de ter começado a fazer uma construção com legos: “vamos fazê (fazer) uma casa” .	Mt.
	Mt. foi buscar, com as duas mãos, colocando-se de joelhos, um bocado de uma caixa de cartão retangular que estava na estante de baixo do armário de madeira. De seguida, pousou esse cartão no chão e colocou-se em cima dele, com as pernas numa posição de semiagachamento e comos	Mt.

	dois braços esticados, paralelos ao chão. Nessa altura, perguntei a Mt. o que estava a fazer e ele respondeu-me: “fazê (fazer) surf” .	
	<p>Mt. estava a brincar com uma construção de peças de plástico de encaixar, segurando na mesma com uma mão e foi variando de posição, enquanto realizava vários movimentos com a construção e, depois, colocou-se de pé, continuando a realizar diversos movimentos com a construção “no ar”.</p> <p>Numa altura, Mg. estava a segurar num avião de plástico com uma mão, a realizar vários movimentos com a mesma e, a dado momento, o avião caiu ao chão. Nessa altura, Mt. dirigiu-se para junto de Mg., passando de posição em pé para deita e colocou a sua construção junto do avião e disse: “eu ajudo amigo!”.</p> <p>No final, perguntei a Mt. a que estava a brincar e Mt. respondeu-me: “bincá (brincar) com o Mg. com as naves”.</p>	Mt.
Caraterísticas	Depois de Mt. ter estado a “brincá (brincar) com o Mg. às naves”, tendo realizado uma construção com peças de plástico de encaixar, perguntei-lhe como era a sua “nave” e Mt. respondeu-me: “castanho, vede (verde), amaélo (amarelo)” .	Mt.

Área das artes

Perceção dos materiais da área das artes	Registos das observações	Interveniente

Funcionalidades reais	A auxiliar de ação educativa perguntou a Mt., que tinha ido buscar uma tesoura, o que Mt. ia fazer e ele respondeu: “ cortá (cortar) ”.	Mt.
	I. estava a pintar, de pé, uma folha colocada no cavalete. Nessa altura, estava a segurar com uma das mãos num pincel com tinta, realizando diversos movimentos com a mesma. No final, quando perguntei a I. o que tinha estado a fazer e I. respondeu-me: “ pintá (pintar) ”. De seguida, perguntei-lhe com o que é que estava a pintar e I. disse: “ com o pincel ”.	I.

II

Registos audiovisuais acerca das estratégias do adulto na disponibilização de materiais naturais

Estratégias do adulto	Registos das observações
Questionar	<u>perguntei a Mt., que tinha segurado num pau, o que podia fazer com o pau</u> e Mt. comentou, de pé, “ eu faço <i>madeia</i> (madeira) ”.

	<p>De seguida, reforcei a ideia de Mt.: “pois é, podia ser um cavalo de um <i>cowboy</i>”. Posteriormente, <u>perguntei-lhe</u>: “o que é que podias fazer com o tronco para o cavalo?” e Mt. respondeu-me: “pode sê (ser) isto pó (para o) cowboy subi (subir)”</p>
	<p>I. foi buscar outro pau e Mt. tentou colocar esse pau e eu <u>perguntei-lhes</u>: “<u>será que vai dar? não cai?</u>”. I. e Mt. seguraram os dois na zona onde tinha sido colocada a peça, a tentarem equilibrar a torre mas esta acabou por cair. Mt. tentou colocar um dos paus, outra vez e comentou com I.: “só este” e I. “amparou” com uma das mãos o pau que estava em baixo desse. A torre começou a “abanar” e Mt. tirou de lá o pau e I. comentou: “vês como cai”.</p>
	<p>Eu comentei com Mt. “depois dá para encaixar aí coisas, não é?” e, de seguida, <u>perguntei a Mt.</u>: “<u>será que cabe aí alguma coisa?</u>” e, seguidamente, Mt. tentou colocar um pau lá dentro que não coube e respondeu-me “não, olha não dá” e I. colocou um pau pequeno em cima da torre e não caiu. A seguir, <u>sugeri a Mt.</u>: “<u>vê lá com outro pau, será que com outro pau dá?</u>”. Mt. segurou noutro pau que passava pelo buraco e disse: “não, o outro (outro) pau caba (cabe) aqui”.</p>

	<p>De seguida, I. tirou o pau que estava a amparar. Nessa altura, Mt. perguntou-me, acerca de um pau com um buraco e sem uma das partes de fora circundantes: “poque (porque) é que está patida (partida)?”. <u>Eu comentei com Mt. “depois dá para encaixar aí coisas, não é?”</u> e, de seguida, <u>perguntei a Mt.: “será que cabe aí alguma coisa?”</u> e, seguidamente, Mt. tentou colocar um pau lá dentro que não coube e respondeu-me “não, olha não dá”</p>
	<p>Posteriormente, <u>segurei num pau com forma arredondada achatada e coloquei-o a rolar e perguntei-lhes: “o que é que isto parece?”</u>. Mt. respondeu-me: “paéce (parece) uma roda” e <u>eu perguntei-lhe: “uma roda do quê?”</u> e Mt. respondeu-me: “não, da bckéta (bicicleta)” e I. “não, de um carro, de um carro”.</p>
	<p>Posteriormente, I., que estava a segurar em dois paus, de joelhos, bateu um pau contra o outro e <u>eu comentei: “olha, o som, faz som, parece um instrumento”</u>. <u>Perguntei a I. que instrumento podia ser</u> e I. respondeu-me: “não sei”. De seguida, Mt. pegou em dois paus e fez o mesmo e comentou: “não, e este pó (para o) cavalinho”.</p>

	<p>I. segurou num pau que tinha um buraco no meio e em que não tinha uma das partes de fora e estava a tentar moldá-lo. E eu <u>perguntei</u> a I. “<u>isso não se mexe, pois não?</u>” e I. perguntou-me: “<i>poquê (porquê)?</i>” e eu <u>perguntei-lhe</u>: “<u>é duro, não é?</u>”. I. disse: “<i>é duro</i>”</p>
	<p><u>Perguntei</u> a I. o que podia ser uma das construções que estava a fazer e Mt. comentou: “<i>uma estáda (estrada)</i>”.</p>
	<p><u>Eu comentei</u> que ia fazer uma construção com os paus e <u>perguntei</u> e Mt.: “<u>queres construir alguma coisa comigo?</u> e Mt. perguntou-me: “<i>como faz o escorrega?</i>”. <u>Perguntei</u> a Mt., numa altura em que eu estava, em pé, a segurar num pau: “<u>aqui, será que cabe aqui se nós pusermos assim?</u>”, “<u>será que cai ou fica muito inclinado, aqui?</u>”, enquanto eu tentava colocar um pau apoiado numa prateleira de um <u>armário, que acabou por ficar inclinado sem cair</u>. Mt. observou-me, em pé, e comentou: “<i>paéce (parece) um escorrega</i>”.</p>
	<p>I. e Mt. estavam de joelhos, à volta da caixa com as penas no seu interior. Mt. segurou numa pena e disse: “<i>não, não, isto pinta, isto pinta</i>”. <u>Perguntei</u> a Mt.:</p>

	<p>“<u>vê lá se pinta, pinta?</u> e Mt. passou com uma parte da pena (cálamo) no chão, em várias direções e, de seguida, respondeu-me: “não”. Depois, <u>questionei-os: “é o que é isso?”</u> e I. respondeu-me: “penas”, enquanto tocava em várias penas que estavam dentro da caixa, acabando por retirar uma pena da caixa. A seguir, eu perguntei-lhes: <u>vejam lá são macias?</u>. Após essa questão, I. estava a tocar com a pena no chão e Mt., tocando em mais penas com uma mão, dentro da caixa, disse: “são. Não, não, isto pinta”. Enquanto isso, I. foi retirando, à vez, com uma mão, penas da caixa e tocando com a pena no chão em várias direções.</p>
	<p>Posteriormente, <u>sugeri a Mt e a I.: “vejam lá o que está dentro do saco”</u>. Mt. retirou de lá uma pinha, segurando-a com as duas mãos. Logo a seguir, I. tocou no saco com as duas mãos e espreitou lá para dentro e eu <u>perguntei-lhes: “o que é que é isso?”</u>.</p>
	<p>De seguida, <u>sugeri-lhes: “tirem lá do saco, tirem tudo”</u>. Mt. segurou numa parte do saco e I. noutra e tiraram as pinhas do saco e I. comentou: “pinhas!” e Mt. repetiu: “pinhas, pinhas!” e, antes de pegar numa das pinhas que não tinha escamas, após ter tocado na mesma, Mt. disse: “ai, pica, pica” e, de seguida, segurou nessa pinha com uma das mãos. Nessa altura, <u>perguntei a Mt.: “pica? Qual é que pica?”</u> e Mt., segurando com ambas as mãos na mesma pinha, disse-me: “não, essa pica”.</p>

<p>Posteriormente, I. comentou, segurando numa escama de uma pinha com uma mão: “olha aqui” e eu <u>perguntei-lhe</u>: “olha isso é o quê?”.</p>
<p>Depois, <u>perguntei-lhes</u>: “<u>vejam lá as penas e as pinhas, dá para fazermos alguma coisa com as penas e com as pinhas?</u>”. Mt. segurou numa pinha com as duas mãos e I. perguntou-lhe: “dás-me isso?” e Mt. deu-lhe a pinha que tinha na sua mão.</p>
<p>I. pegou na pinha e tentou “descascar a pinha”. Nessa altura, eu <u>comentei com Mt.</u>: “olha, I. está a tentar tirar isto das pinhas”, apontando para uma das escamas. De seguida, perguntei a I. “isso é o quê? Isso sai das pinhas?” e I respondeu-me, enquanto apontava com um dos dedos para uma pinha: “é daqui, é daqui”.</p>
<p>Nessa altura, Mt., após ter segurado numa pinha e, posteriormente, a ter largado, tirou as penas da caixa, virando-a ao contrário com as duas mãos e eu <u>perguntei-lhes</u>: “<u>como é que são as penas?</u>” e I. respondeu-me: “pequenina” e, de seguida, Mt. disse: “pequenas”.</p>
<p>Posteriormente, perguntei a I.: “achas que as pinhas picam?” e I. respondeu-me: “não” e Mt. disse: “picam, picam”, na mesma altura em que segurou numa das pinhas sem escamas. De seguida, <u>perguntei-lhe</u>: “<u>mostra lá, a parte de dentro?</u>” e Mt. disse: “sim, por dento (dentro) picam”.</p>
<p>Depois, <u>enquanto eu segurava numa pinha com penas colocadas na mesma, questionei Mt. e I.</u>: “acham que se eu virar isto ao contrário a pena vai cair <u>daqui?</u>”. Seguidamente, Mt. respondeu-me: “não” e, de seguida, segurou nessa</p>

	<p>pinha com as penas, abanou-a e, depois, experimentou virá-la ao contrário e eu comentei: “ah. Não caiu”. Mt. disse-me: “está peso (preso)” e <u>eu reforçava ideia de Mt.:</u> “<u>está preso, não é?</u>”</p>
	<p>A seguir, <u>perguntei</u> a Mt: “Mt. achas que conseguimos fazer um barco com as pinhas?. Mt. segurou numa penas e disse: “sim”. De seguida, <u>perguntei-lhe:</u> “<u>como é que podemos fazer?</u>” e Mt., enquanto colocava penas em cima da pinha, disse-me: “assim”. e eu <u>comentei:</u> “<u>assim, à volta</u>”, enquanto observava Mt. a colocar penas por cima da pinha, em vários locais. Nessa altura, I. estava a colocar penas numa pinha.</p>
	<p>Mt. segurou numa pinha pequena e comentou: “um bebé” e eu <u>perguntei-lhe:</u> <u>achas que parece um bebé? É mais pequena não é?</u> e Mt. disse-me: “e lá dento (dentro) pica”.</p>
	<p>Mt. segurou numa pinha com as duas mãos e disse: “não, não a pinha fica em pé, fica em pé”, enquanto colocava uma pinha no chão e apontava para a mesma com um dedo e eu <u>reforcei a ideia de Mt.:</u> “<u>olha, fica em pé</u>” e <u>acrescentei a questão:</u> “<u>não cai?</u>” e Mt. disse: “também esta não pica”, após Mt. ter colocado outra pinha ao lado dessa.</p>

Sugerir	<p>De seguida, <u>sugeri a Mt. e a I., indicando os seus nomes, que vissem os troncos.</u> Depois, I. comentou: “eu tou a fazê (fazer) torres. Eu qéo (quero) fazê (fazer) torres”.</p>
	<p>Mt., de seguida, pegou num igual e começou a colocá-lo ao lado do que I. tinha acabado de colocar. I. comentou com Mt. <i>“pecise (preciso) este, dá-me”</i> e Mt. comentou <i>“olha, eu tava (estava) com este”</i>. <u>E eu sugeri “vejam lá outros”</u>. I. foi buscar outro pau e Mt. tentou colocar esse pau</p>
	<p><u>Eu comentei com Mt. “depois dá para encaixar aí coisas, não é?” e, de seguida, perguntei a Mt.: “será que cabe aí alguma coisa?”</u> e, seguidamente, Mt. tentou colocar um pau lá dentro que não coube e respondeu-me “não, olha não dá” e I. colocou um pau pequeno em cima da torre e não caiu. A seguir, <u>sugeri a Mt.: “vê lá com outro pau, será que com outro pau dá?”</u>. Mt. segurou noutro pau que passava pelo buraco e disse: “não, o outo (outro) pau caba (cabe) aqui”.</p> <p><u>De seguida, sugeri: “agora vamos montar outra coisa, vamos montar outra coisa diferente?”</u>. Mt. e I. começaram a desmontar as peças.</p>

	<p>Posteriormente, <u>sugeri a Mt e a I.:</u> “<u>vejam lá o que está dentro do saco</u>”. Mt. retirou de lá uma pinha, segurando-a com as duas mãos. Logo a seguir, I. tocou no saco com as duas mãos e espreitou lá para dentro e eu <u>perguntei-lhes:</u> “<u>o que é que é isso?</u>”.</p>
	<p>De seguida, <u>sugeri-lhes:</u> “<u>tirem lá do saco, tirem tudo</u>”. Mt. segurou numa parte do saco e I. noutra e tiraram as pinhas do saco e I. comentou: “pinhas!” e Mt. repetiu: “pinhas, pinhas!” e, antes de pegar numa das pinhas que não tinha escamas, após ter tocado na mesma, Mt. disse: “ai, pica, pica” e, de seguida, segurou nessa pinha com uma das mãos. Nessa altura, <u>perguntei a Mt.:</u>”<u>pica? Qual é que pica?</u>” e Mt., segurando com ambas as mãos na mesma pinha, disse-me: “não, essa pica”.</p>
Comentar	<p>I. tentou colocar um pau dentro de outro que tinha um buraco e, não conseguindo, foi buscar outro tronco e colocou-o em cima do pau que Mt. tinha colocado em cima de um dos “montes” e <u>eu comentei:</u> “<u>olha, boa</u>”.</p>
	<p>De seguida, I. tirou o pau que estava a amparar. Nessa altura, Mt. perguntou-me, acerca de um pau com um buraco e sem uma das partes de fora circundantes: “poque (porque) é que está patida (partida)?”. <u>Eu comentei com Mt.</u> “<u>depois</u></p>

	<p><u>dá para encaixar aí coisas, não é?” e, de seguida, perguntei a Mt.: “será que cabe aí alguma coisa?” e, seguidamente, Mt. tentou colocar um pau lá dentro que não coube e respondeu-me “não, olha não dá”</u></p>
	<p><u>Eu comentei com Mt. “depois dá para encaixar aí coisas, não é?” e, de seguida, perguntei a Mt.: “será que cabe aí alguma coisa?” e, seguidamente, Mt. tentou colocar um pau lá dentro que não coube e respondeu-me “não, olha não dá” e I. colocou um pau pequeno em cima da torre e não caiu. A seguir, <u>sugeri a Mt.: “vê lá com outro pau, será que com outro pau dá?”</u>. Mt. segurou noutro pau que passava pelo buraco e disse: “não, o outo (outro) pau caba (cabe) aqui”.</u></p>
	<p>Mt. respondeu-me: “paéce (parece) uma roda” e eu perguntei-lhe: “<u>uma roda do quê?</u>” e Mt. respondeu-me: “não, da bckéta (bicicleta)” e I. “não, de um carro, de um carro”. E eu comentei com I. “<u>ou de uma bicicleta</u>” e I. “não, de um carro”. E eu comentei: “<u>podia também ser de uma bicicleta, podia ser das duas coisas.</u>”. De seguida, Mt. segurou num pau e começou a rodá-lo com as suas mãos, sem o colocar no chão e comentou: “as rodas da bckéta (bicicleta) são assim” e I., que estava a segurar em dois paus disse: “estas são de carro” e eu repeti a ideia de I. numa questão: “<u>estas parecem de carro?</u>”.</p>
	<p>Posteriormente, I., que estava a segurar em dois paus, de joelhos, bateu um pau contra o outro e eu comentei: “<u>olha, o som, faz som, parece um instrumento</u>”.</p>

	<p>Posteriormente, I., que estava a segurar em dois paus, de joelhos, bateu um pau contra o outro e <u>eu comentei</u>: “<u>olha, o som, faz som, parece um instrumento</u>”.</p> <p><u>Perguntei a I. que instrumento podia ser</u> e I. respondeu-me: “não sei”. De seguida, Mt. pegou em dois paus e fez o mesmo e comentou: “não, e este pó (para o cavalinho)”.</p>
	<p>De seguida, Mt.. com um pau que tinha na mão dirigiu-se para o cavalo que se encontrava em cima da mesa e disse-me: “e vamos aqui com isto e o cowboy vão páqui (para aqui) sentá (sentar)” e eu <u>comentei com Mt.:</u>”era uma ideia, era uma boa ideia”.</p>
	<p><u>Eu comentei</u>: “<u>veem isso roda, gira</u>” e <u>depois coloquei um pau a rolar no chão</u> e comentei: “olhem este, roda” e I. segurou nele e colocou-o numa construção que estava a fazer</p>
	<p><u>Eu comentei, acerca de uma das construções</u>: “<u>parecem-me uns olhos, dois olhos de uma cara, assim um bocadinho diferente</u>”.</p>
	<p><u>Eu comentei que ia fazer uma construção com os paus e perguntei a Mt.:</u> “<u>queres construir alguma coisa comigo?</u>” e Mt. perguntou-me: “como faz o escorrega?”.</p>
	<p>A seguir, <u>comentei, enquanto segurava na caixa com as penas</u>: “e aqui, vamos ver. <u>Isto são penas, não é?</u>” e Mt. repetiu: “penas” e, de seguida, perguntou-me “podemos tirá (tirar) todas?”, referindo-se às penas. Eu <u>respondi-lhe</u>: “<u>podemos</u>”.</p>

	<p>Mt. segurou numa pinha com as duas mãos e I. perguntou-lhe: “dás-me isso?” e Mt. deu-lhe a pinha que tinha na sua mão. I. pegou na pinha e tentou “descascar a pinha”. Nessa altura, eu <u>comentei com Mt.:</u> “olha, I. está a tentar tirar isto das pinhas”, <u>apontando para uma das escamas.</u></p>
	<p>I. pegou na pinha e tentou “descascar a pinha”. Nessa altura, eu <u>comentei com Mt.:</u> “olha, I. está a tentar tirar isto das pinhas”, <u>apontando para uma das escamas.</u> De seguida, perguntei a I. “isso é o quê? Isso sai das pinhas?” e I respondeu-me, enquanto apontava com um dos dedos para uma pinha: “é daqui, é daqui”.</p>
	<p>Entretanto, <u>peguei numa pinha com uma mão e comentei</u> “vou ver se consigo pôr aqui umas penas, para fazer um boneco. Vou fazer aqui a cara dele”. Posteriormente, Mt. pegou numas penas, com as duas mãos e disse-me: “isto pode sê (ser) o cabelo”. <u>E eu comentei:</u> “o cabelo, é um cabelo divertido, não é? Fica com uma grande cabeleira”. Enquanto isso, I. começou por segurar nalgumas penas com as duas mãos e, depois, posou as penas que estava a segurar com uma das mãos e segurou numa pinha com essa mão, colocando-a à sua frente e penas na mesma. Nesse momento, Mt. segurou numa das pinhas e disse “e assim podemos cortá (cortar) o cabelo”. <u>E eu repeti a ideia de Mt.:</u> “podemos cortar o cabelo?”.</p>
	<p>A seguir, perguntei a Mt: “Mt. achas que conseguimos fazer um barco com as pinhas?”. Mt. segurou numas penas e disse: “sim”. De seguida, <u>perguntei-lhe:</u></p>

	<p><u>“como é que podemos fazer?”</u> e Mt., enquanto colocava penas em cima da pinha, disse-me: “assim”. e eu <u>comentei</u>: “<u>assim, à volta</u>”, enquanto observava Mt. a colocar penas por cima da pinha, em vários locais. Nessa altura, I. estava a colocar penas numa pinha.</p>
	<p>Posteriormente, Mt. segurou na pinha onde tinha colocado as penas e comentou: “mas pode sê (ser) um báco (barco) assim, vum, vum, vum”, balançando-a “no ar”. E eu comentei com Mt.: <u>“podia ter uma bandeira, não é?”</u>. Mt. respondeu-me: “sim” e segurou noutra pena e colocou-a em cima da pinha. I. continuou a colocar penas na pinha.</p>
	<p>Posteriormente, I. disse, novamente, segurando na pinha com as duas mãos: “olha, é para ti” e eu <u>comentei</u>: <u>“olha, que giro, obrigada querida”</u> e segurei na <u>pinha com as penas e disse</u>: <u>“vamos pousar aqui ao pé destas” e coloquei-a junto das pinhas que Mt. estava a colocar em fila.</u></p>
	<p>Depois, <u>comentei</u>: <u>“esta também não cai”</u>, enquanto apontava para uma das pinhas que estava pousada no chão, Mt. disse: “este também não cai”.</p>

<p>Repetir ideia da criança</p>	<p>De seguida, Mt. segurou num pau e começou a rodá-lo com as suas mãos, sem o colocar no chão e comentou: “as rodas da <i>bckéta</i> (bicicleta) são assim” e I., que estava a segurar em dois paus disse: “estas são de carro” e <u>eu reforcei a ideia de I. numa questão: “estas parecem de carro?”</u>.</p>
	<p>Mt. comentou: “vou <i>fazê</i> (fazer) um escorrega” e pegou num pau e disse: “este é as escadas”. De seguida, <u>eu reforcei o que Mt. mencionou: “as escadas”</u> e Mt. colocou outro pau junto desse e acrescentou: “este é o escorrega” e, posteriormente <u>reforcei : “o escorrega”</u>.</p>
	<p>Entretanto, <u>peguei numa pinha com uma mão e comentei “vou ver se consigo pôr aqui umas penas, para fazer um boneco. Vou fazer aqui a cara dele”</u>. Posteriormente, Mt. pegou numa pinha, com as duas mãos e disse-me: “isto pode sê (ser) o cabelo”. <u>E eu comentei: “o cabelo, é um cabelo divertido, não é? Fica com uma grande cabeleira”</u>. Enquanto isso, I. começou por segurar nalgumas penas com as duas mãos e, depois, posou as penas que estava a segurar com uma das mãos e segurou numa pinha com essa mão, colocando-a à sua frente e penas na mesma. Nesse momento, Mt. segurou numa das pinhas e disse “e assim</p>

	<p>podemos <i>cortá</i> (cortar) o cabelo". E eu repeti a ideia de Mt.: "<u>podemos cortar o cabelo?</u>".</p> <p>Depois, enquanto eu segurava numa pinha com penas colocadas na mesma, questionei Mt. e I.: "<u>acham que se eu virar isto ao contrário a pena vai cair daqui?</u>". Seguidamente, Mt. respondeu-me: "não" e, de seguida, segurou nessa pinha com as penas, abanou-a e, depois, experimentou virá-la ao contrário e eu comentei: "ah. Não caiu". Mt. disse-me: "está <i>peso</i> (preso)" e eu reforçava ideia de Mt.: "<u>está preso, não é?</u>"</p> <p>Depois, Mt. pegou numa pinha com uma mão e tentou colocá-la por cima da pinha, em cima da qual tinha colocado, anteriormente, penas. A pinha que Mt. estava a tentar colocar em cima de outra acabou por cair, altura em que Mt. comentou: "oh, caiu" e, logo a seguir, <u>reforcei o que Mt. disse: "caiu"</u>.</p> <p>De seguida, perguntei a I., relativamente ao que I. estava a construir "<u>isso parece o quê I.?</u>" e I. , que estava a segurar, com as duas mãos, numa pinha com penas, respondeu-me, aproximando-a de mim, com os dois braços, baloiçando-a "no ar": "sabes, zzzzzzz" e Mt. disse: "é um <i>báco</i> (barco)" e I., de seguida, respondeu-lhe: "não, é um comando" e eu reforçei o que I. disse: "<u>é um comando</u>" e, depois I. disse-me: "é para ti".</p> <p>Mt. segurou numa pinha com as duas mãos e disse: "não, não a pinha fica em pé, fica em pé", enquanto colocava uma pinha no chão e apontava para a mesma</p>
--	--

	<p>com um dedo e eu <u>reforcei a ideia de Mt: “olha, fica em pé” e acrescentei a questão: “não cai?”</u> e Mt. disse: “também esta não pica”, após Mt. ter colocado outra pinha ao lado dessa.</p>
Interagir com o material	<p>Posteriormente, <u>segurei num pau com forma arredondada achatada e coloquei-o a rolar</u></p>
	<p><u>Eu comentei: “veem isso roda, gira” e depois coloquei um pau a rolar no chão e comentei: “olhem este, roda” e I. segurou nele e colocou-o numa construção que estava a fazer</u></p>
	<p><u>Após ter mostrado e colocado junto de Mt. e de I. uma caixa com penas e um saco com pinhas, comentei: “vejam lá as duas coisas que eu trouxe. Vejam lá se adivinham o que é”.</u> I. e Mt. estavam de joelhos, à volta da caixa com as penas no seu interior. Mt. segurou numa pena e disse: “não, não, isto pinta, isto pinta”.</p>
	<p>Entretanto, <u>peguei numa pinha com uma mão e comentei “vou ver se consigo pôr aqui umas penas, para fazer um boneco. Vou fazer aqui a cara dele”.</u> Posteriormente, Mt. pegou numas penas, com as duas mãos e disse-me: “isto</p>

	<p>pode sê (ser) o cabelo". <u>E eu comentei: "o cabelo, é um cabelo divertido, não é? Fica com uma grande cabeleira"</u>. Enquanto isso, I. começou por segurar nalgumas penas com as duas mãos e, depois, posou as penas que estava a segurar com uma das mãos e segurou numa pinha com essa mão, colocando-a à sua frente e penas na mesma. Nesse momento, Mt. segurou numa das pinhas e disse "e assim podemos cortá (cortar) o cabelo". <u>E eu repeti a ideia de Mt.: "podemos cortar o cabelo?"</u>.</p>
	<p>Depois, <u>enquanto eu segurava numa pinha com penas colocadas na mesma,</u> questionei Mt. e I.: "<u>acham que se eu virar isto ao contrário a pena vai cair daqui?</u>". Seguidamente, Mt. respondeu-me: "não" e, de seguida, segurou nessa pinha com as penas, abanou-a e, depois, experimentou virá-la ao contrário e eu comentei: "ah. Não caiu". Mt. disse-me: "está peso (preso)" e <u>eu reforçava ideia de Mt.: "está preso, não é?"</u></p>
	<p>Posteriormente, I. disse, novamente, segurando na pinha com as duas mãos: "olha, é para ti" e eu <u>comentei: "olha, que giro, obrigada querida"</u> e segurei na <u>pinha com as penas e disse: "vamos pousar aqui ao pé destas" e coloquei-a junto das pinhas que Mt. estava a colocar em fila.</u></p>

III

Registos audiovisuais acerca da influência do questionamento do adulto na exploração e no uso de materiais naturais

Questionamento do adulto e posterior continuidade da exploração do material pela criança	Posteriormente, <u>perguntei a Mt., que tinha segurado num pau, o que podia fazer com o pau</u> e Mt. comentou, de pé, “ eu faço <i>madeia</i> (madeira) ”.
	Mt., de seguida, pegou num igual e começou a colocá-lo ao lado do que I. tinha acabado de colocar. I. comentou com Mt. “ <i>precise</i> (preciso) este, dá-me” e Mt. comentou “olha, eu <i>tava</i> (estava) com este”. <u>E eu sugeri “vejam lá outros”</u> . I. foi buscar outro pau e Mt. tentou colocar esse pau e eu <u>perguntei-lhes: “será que vai dar? não <u>cai</u>?”</u> . I. e Mt. seguraram os dois na zona onde tinha sido colocada a peça, a tentarem equilibrar a torre mas esta acabou por cair. Mt. tentou colocar um dos paus, outra vez e comentou com I.: “ só este ” e I. “amparou” com uma das mãos o pau que estava em baixo desse. A torre começou a “abandar” e Mt. tirou de lá o pau e I. comentou: “ vês como cai ”.
	Posteriormente, <u>segurei num pau com forma arredondada achatada e coloquei-o a rolar e perguntei-lhes: “o que é que isto parece?”</u> . Mt. respondeu-me: “ paéce (parece) uma roda ” e <u>eu perguntei-lhe: “uma roda do quê?”</u> e Mt. respondeu-me: “ não, da <i>bckéta</i> (bicicleta) ” e I. “ não, de um carro, de um carro ”. <u>E eu comentei com I. “ou de uma bicicleta”</u> e I. “ não, de um carro ”. <u>E eu comentei: “podia também ser de uma bicicleta, podia ser das duas</u>

	<p><u>coisas</u>". De seguida, Mt. segurou num pau e começou a rodá-lo com as suas mãos, sem o colocar no chão e comentou: “as rodas da bckéta (bicicleta) são assim” e I., que estava a segurar em dois paus disse: “estas são de carro”</p>
	<p>I. segurou num pau que tinha um buraco no meio e em que não tinha uma das partes de fora e estava a tentar moldá-lo. E eu <u>perguntei</u> a I. <u>“isso não se mexe, pois não?”</u> e I. perguntou-me: “poquê (porquê)?” e eu <u>perguntei-lhe</u>: <u>“é duro, não é?”</u>. I. disse: “é duro” e pegou em dois paus e bateu um pau contra o outro. I. voltou a colocar um pau dentro do buraco de outro pau, depois colocou outro pau por cima desse.</p>
	<p><u>Eu comentei que ia fazer uma construção com os paus e perguntei</u> e Mt.: <u>“queres construir alguma coisa comigo?”</u> e Mt. perguntou-me: “como faz o escorrega?”. <u>Perguntei a Mt., numa altura em que eu estava, em pé, a segurar num pau: “aqui, será que cabe aqui se nós pusermos assim?”, “será que cai ou fica muito inclinado, aqui?”, enquanto eu tentava colocar um pau apoiado numa prateleira de um armário, que acabou por ficar inclinado sem cair.</u> Mt. observou-me, em pé, e comentou: “paéce (parece) um escorrega”.</p>
	<p><u>Depois, questionei-os: “é o que é isso?”</u> e I. respondeu-me: “penas”, enquanto tocava em várias penas que estavam dentro da caixa, acabando por retirar uma pena da caixa.</p>
	<p>Mt. segurou numa pena e disse: “não, não, isto pinta, isto pinta”. <u>Perguntei a Mt.: “vê lá se pinta, pinta?”</u> e Mt. passou com uma parte da pena (cálamo) no chão, em várias direções e, de seguida, respondeu-me: “não”.</p>

	<p>A seguir, eu perguntei-lhes: <u>vejam lá são macias?</u>. Após essa questão, I. estava a tocar com a pena no chão e Mt., tocando em mais penas com uma mão, dentro da caixa, disse: “são. Não, não, isto pinta”. Enquanto isso, I. foi retirando, à vez, com uma mão, penas da caixa e tocando com a pena no chão em várias direções.</p>
	<p>De seguida, <u>sugeri-lhes: “tirem lá do saco, tirem tudo”</u>. Mt. segurou numa parte do saco e I. noutra e tiraram as pinhas do saco e I. comentou: “pinhas!” e Mt. repetiu: “pinhas, pinhas!” e, antes de pegar numa das pinhas que não tinha escamas, após ter tocado na mesma, Mt. disse: “ai, pica, pica” e, de seguida, segurou nessa pinha com uma das mãos. Após o comentário de Mt., I. disse: “não pica”. Logo a seguir, <u>perguntei a Mt.: “pica? Qual é que pica?”</u> e Mt., segurando com ambas as mãos na mesma pinha, disse-me: “não, essa pica”.</p>
	<p>Depois, <u>perguntei-lhes: “vejam lá as penas e as pinhas, dá para fazermos alguma coisa com as penas e com as pinhas?”</u>. Mt. segurou numa pinha com as duas mãos e I. perguntou-lhe: “dás-me isso?” e Mt. deu-lhe a pinha que tinha na sua mão. I. pegou na pinha e tentou “descascar a pinha”. Nessa altura, eu <u>comentei com Mt.: “olha, I. está a tentar tirar isto das pinhas”, apontando para uma das escamas.</u></p>
	<p>I. pegou na pinha e tentou “descascar a pinha”. Nessa altura, eu <u>comentei com Mt.: “olha, I. está a tentar tirar isto das pinhas”, apontando para uma das escamas.</u> De seguida, perguntei a I. “isso é o quê? Isso sai das pinhas?” e I respondeu-me, enquanto apontava com um dos dedos para uma pinha: “é daqui, é daqui”.</p>

	<p>Nessa altura, Mt., após ter segurado numa pinha e, posteriormente, a ter largado, tirou as penas da caixa, virando-a ao contrário com as duas mãos e eu <u>perguntei-lhes</u>: “como é que são as penas?” e I. respondeu-me: “pequenina” e, de seguida, Mt. disse: “pequenas”.</p>
	<p>Posteriormente, perguntei a I.: “achas que as pinhas picam?” e I. respondeu-me: “não” e Mt. disse: “picam, picam”, na mesma altura em que segurou numa das pinhas sem escamas. De seguida, <u>perguntei-lhe</u>: “<u>mostra lá, a parte de dentro?</u>” e Mt. disse: “sim, por dento (dentro) picam”.</p>
	<p>Depois, <u>enquanto eu segurava numa pinha com penas colocadas na mesma, questionei Mt. e I.</u>: “acham que se eu <u>virar isto ao contrário a pena vai cair daqui?</u>”. Seguidamente, Mt. respondeu-me: “não” e, de seguida, segurou nessa pinha com as penas, abanou-a e, depois, experimentou virá-la ao contrário e eu comentei: “ah. Não caiu”. Mt. disse-me: “está peso (preso)” e <u>eu reforçava ideia de Mt.</u>: “<u>está preso, não é?</u>”</p>
	<p>seguir, <u>perguntei a Mt.</u>: “Mt. achas que conseguimos fazer um barco com as pinhas?”. Mt. segurou numas penas e disse: “sim”. De seguida, <u>perguntei-lhe</u>: “como é que podemos fazer?” e Mt., enquanto colocava penas em cima da pinha, disse-me: “assim”. e eu <u>comentei</u>: “<u>assim, à volta</u>”, enquanto observava Mt. a colocar penas por cima da pinha, em vários locais. Nessa altura, I. estava a colocar penas numa pinha</p>
	<p>Nessa altura, Mt. segurou numa pinha com as duas mãos e disse: “não, não a pinha fica em pé, fica em pé”, enquanto colocava uma pinha no chão e apontava para a mesma com um dedo e eu <u>reforcei a ideia de Mt.</u>:</p>

	<p><u>“olha, fica em pé” e acrescentei a questão: “não cai?” e Mt. disse: “também esta não pica”, após Mt. ter colocado outra pinha ao lado dessa.</u></p>
<p>Questionamento do adulto e posterior descontinuidade da exploração do material pela criança</p>	<p><u>Perguntei a I. o que podia ser uma das construções que estava a fazer e Mt. comentou: “uma estáda (estrada)”.</u></p>
	<p>Mt. segurou numa pinha pequena e comentou: “um bebé” e eu perguntei-lhe: <u>achas que parece um bebé? É mais pequena não é?</u> e Mt. disse-me: “e lá dento (dentro) pica”.</p>
	<p>Posteriormente, I. comentou, segurando numa escama de uma pinha com uma mão: “olha aqui” e eu perguntei-lhe: <u>“olha isso é o quê?”</u>. A seguir, comentei, enquanto segurava na caixa com as penas: <u>“e aqui, vamos ver. Isto são penas, não é?”</u>.</p>
<p>Questionamento do adulto e posterior uso do material pela criança em situação de faz-de-conta</p>	<p>Posteriormente, perguntei-lhe: <u>“o que é que podias fazer com o tronco para o cavalo?”</u> e Mt. respondeu-me: “pode sê (ser) isto pó (para o) cowboy subi (subir)”, após estar a segurar no tronco em cima das costas do cavalo, tendo colocado o tronco na horizontal.</p>
	<p>Posteriormente, <u>segurei num pau com forma arredondada achatada e coloquei-o a rolar e perguntei-lhes: “o que é que isto parece?”</u>. Mt. respondeu-me: “paíce (parece) uma roda” e eu perguntei-lhe: <u>“uma roda do quê?”</u> e Mt.</p>

	<p>respondeu-me: “não, da bckéta (bicicleta)” e I. “não, de um carro, de um carro”. <u>E eu comentei com I. “ou de uma bicicleta” e I. “não, de um carro”. E eu comentei: “podia também ser de uma bicicleta, podia ser das duas coisas”.</u> De seguida, Mt. segurou num pau e começou a rodá-lo com as suas mãos, sem o colocar no chão e comentou: “as rodas da bckéta (bicicleta) são assim” e I., que estava a segurar em dois paus disse: “estas são de carro”</p> <p>De seguida, perguntei a I., relativamente ao que I. estava a construir “<u>isso parece o quê I.?</u>” e I. , que estava a segurar, com as duas mãos, numa pinha com penas, respondeu-me, aproximando-a de mim, com os dois braços, baloiçando-a “no ar”: “sabes, zzzzzzz” e Mt. disse: “é um báco (barco)” e I., de seguida, respondeu-lhe: “não, é um comando” e eu reforcei o que I. disse: “<u>é um comando</u>” e, depois, I. disse-me: “é para ti”.</p>
<p>Questionamento da criança e posterior continuidade da exploração do material pela criança</p>	<p>Nessa altura, Mt. perguntou-me, acerca de um pau com um buraco e sem uma das partes de fora circundantes: “poque (porque) é que está patida (partida)?”. <u>Eu comentei com Mt. “depois dá para encaixar aí coisas, não é?” e, de seguida, perguntei a Mt.: “será que cabe aí alguma coisa?”</u> e, seguidamente, Mt. tentou colocar um pau lá dentro que não coube e respondeu-me “não, olha não dá” e I. colocou um pau pequeno em cima da torre e não caiu. A seguir, <u>sugeri a Mt.: “vê lá com outro pau, será que com outro pau dá?”</u>. Mt. segurou noutro pau que passava pelo buraco e disse: “não, o outo (outro) pau caba (cabe) aqui”.</p> <p>I. segurou num pau que tinha um buraco no meio e em que não tinha uma das partes de fora e estava a tentar moldá-lo. E eu <u>perguntei a I. “isso não se mexe, pois não?”</u> e I. perguntou-me: “poquê (porquê)?” e eu <u>perguntei-lhe: “é duro, não é?”</u>. I. disse: “é duro” e pegou em dois paus e bateu um pau contra o outro. I. voltou a colocar um pau dentro do buraco de outro pau, depois colocou outro pau por cima desse.</p>

	<p>Eu comentei que ia fazer uma construção com os paus e perguntei a Mt.: "queres construir alguma coisa comigo?" e Mt. perguntou-me: “como faz o escorrega?”. Perguntei a Mt., numa altura em que eu estava, em pé, a segurar num pau: “aqui, será que cabe aqui se nós pusermos assim?”, “será que cai ou fica muito inclinado, aqui?”, enquanto eu tentava colocar um pau apoiado numa prateleira de um armário, que acabou por ficar inclinado sem cair. Mt. observou-me, em pé, e comentou: “paéce (parece) um escorrega”.</p>
--	---

Anexo N. Matrizes categoriais

I

Matriz categorial acerca da percepção das crinaças dos materiais (uso dado e caraterísticas) de algumas áreas da sala (caraterísticas e do uso)

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo (exemplos)	Frequência
Perceção dos materiais da área da natureza	Uso dado aos materiais	Funcionalidade real	“vamos pô (pôr) as bóas (bolas)” (bolas de natal de plástico) (Mt.)	4
		Funcionalidade imaginária	“mas pode sê (ser) um báco (barco) assim, vum, vum, vum” (pinha)(Mt.)	23

	Caraterísticas	Consistência	“é duro” (pau) (I.)	2
		Cor	“é castanho” (pau) (Mt.)	1
		Estabilidade	“a pinha fica em pé” (pinha) (Mt.)	1
		Dimensão	“essa é uma <i>gande</i> (grande) (pinha)(Mt.)	4
		Peso	“esta ávoe (árvore) é pesada” (árvore de natal pequena de plástico) (Mt.)	1
Perceção dos materiais da área da casa	Uso dado aos materiais	Funcionalidade real	“posso <i>usá</i> (usar) este copo?” (copo de plástico) (I.)	17
		Funcionalidade imaginária	“é a casa dos gatinhos” (estrutura cúbica) (I.)	1
	Caraterísticas	Consistência	“rijo” (chávena de café de plástico) (Mt.)	2
Perceção dos materiais da área dos blocos	Uso dado aos materiais	Funcionalidade real	“ <i>tá</i> (está) aqui a <i>mangueia</i> (mangueira) <i>d’água</i> dos <i>bombeios</i> (bombeiros)” (mangueira da lego de plástico) (Mt.)	2
		Funcionalidade imaginária	“ <i>bincá</i> (brincar) com o Miguel com as naves” (construção com peças de plástico e avião de plástico) (Mt.)	5
	Caraterística	Cor	“castanho, <i>vede</i> (verde), <i>amaélo</i> (amarelo)” (“nave” construída com peças de plástico com diferentes cores) (Mt.)	1
Perceção dos materiais da área das artes	Uso dado aos materiais	Funcionalidade real	“ <i>cortá</i> (cortar)” (tesoura) (Mt.)	2

II

Matriz categorial relativa à percepção das crianças acerca do ambiente educativo (regras, áreas, sala)

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	Frequência
Percepção das regras da sala	Regras implícitas	Não correr	“Podes correr?” (Eu); “Não posso correr” (Mt.)	2
		Não saltar	“Podes saltar?” (Eu); “Não.” (I.)	2
		Não gritar	“Podes gritar?” (Eu); “Não” (Mt.)	2
		Arrumar materiais	“Eu arrumo e venho para a casinha” (I.)	1
Preferência pelas áreas da sala	Área de que mais gosta	Identificação	“Gosto desta área da casa” (Mt.)	2
		Justificação através de materiais	“Com os cães” (I.) (a apontar para um cão de peluche)	2
		Justificação através de ações/brincadeiras	“Gatinhar como se fosse um gato”	2
	Área de que menos gosta	Identificação	“Gosto menos da biblioteca” (Mt.)	2
Apreciação do espaço da sala	-Apreciação do espaço positiva	Justificação através de materiais	“Eu gosto do gatinho e das rolhas”	1
		Justificação através de ações/brincadeiras	“Gosto de brincar na casa” (Mt.)	2
	Sugestões de alteração	Materiais	“Gostavas de ter bolas?” (Eu) “Sim” (I.) “Gostavas de ter bolas?” (Eu) “Não sei” (Mt.)	1

III

Matriz categorial acerca de aspetos sobre a organização do ambiente educativo referidos pela educadora cooperante no Projeto Curricular de Grupo.

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo (exemplos)	Frequência
Elaboração de regras	Regras implícitas	Arrumar materiais	“objetos, que deverão posteriormente arrumar”	1
Materiais na sala	Aspetos privilegiados na seleção	Diversidade	“diversificação de materiais”	1
		Segurança	“seguros”	1
		Acessibilidade	“visibilidade dos objetos e dos materiais”	1
		Interesse	“ interessantes” “pensados para o grupo de crianças e os seus interesses”	1
	Potencialidades da diversidade	Promover diversidade de brincadeiras	“as crianças terem a possibilidade de desenvolver diversas brincadeiras”	1
		Promover a autonomia das crianças	promovem a autonomia ... liberdade de escolherem e manipularem os objetos”	1

Divisão da sala por áreas	Aspetos privilegiados	Delimitação	“bem definidas”	
		Diversificação de materiais	“diversificação de materiais disponibilizados nas diversas áreas”	1
	Potencialidades	Atividades a desenvolver (diversidade)	“encorajar diferentes tipos de atividades”	1
		Desenvolvimento global	“permitem o desenvolvimento global, e apoiam o desenvolvimento das 8 inteligências da teoria de Howard Gardner”	1

IV

Matriz categorial com base em notas de campo acerca de aspetos relacionados com a organização do ambiente educativo da sala

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo (exemplos)	Frequência
Elaboração de regras	Regras implícitas	Não correr	Não correr	1
		Não atirar materiais ao ar	“Não atirar materiais ao ar”	1
		Manter um volume da voz que não perturbe o restante grupo	“Manter um volume da voz que não perturbe o restante grupo”	1
		Arrumar os materiais nos respetivos locais	“Arrumar os materiais nos respetivos locais”	1
	Regras explícitas	Número máximo de crianças por área	“Número máximo de crianças por área”	1
		Utilizar os materiais nas áreas da sala correspondentes	“Utilizar os materiais nas áreas da sala correspondentes”	1

Materiais na sala	Aspetos privilegiados na seleção	Identificação	“Os armários/estantes da sala têm imagens com as respetivas legendas referentes aos diversos materiais disponibilizados pela educadora na sala”	1
		Acessibilidade	Todos os materiais que as crianças usam estão acessíveis	1
		Interesse	“Na área da casa estão peluches de animais que algumas crianças trouxeram de casa”	1
		Diversidade	“Existe uma diversidade de materiais”	1
		Segurança	“Os materiais são adequados, ao nível da segurança, em relação ao grau de desenvolvimento das crianças”	1

V

Matriz categorial com base na entrevista semiestruturada feita à educadora cooperante acerca das regras da sala e das potencialidades dos materiais naturais

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	Frequência
Elaboração de regras	Regras implícitas	Preservar materiais	“não estragar os materiais”	1
		Arrumar materiais	“arrumar os materiais após utilização dos mesmos”	1
		Não correr	“não correr”	1
Materiais naturais	Potencialidades	Diversidade de oportunidades de uso	“têm várias funcionalidades”	1

		Promoção da criatividade e da imaginação	“desenvolvimento da criatividade e da imaginação das crianças”	1
		Promoção dos sentidos (tato, audição, visão)	“apelam aos sentidos”	1
		Proporção real peso/material	“relação do peso com o objeto real”	1
	Caraterísticas	Texturas-diversidade-	“diversidade de texturas”	1

VI

Matriz categorial acerca de estratégias utilizadas por mim como mediadora na disponibilização de materiais naturais na sala, com base na transcrição dos registos audiovisuais

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo (exemplos)	Frequência
Exploração e uso semi-orientados de materiais naturais na sala	Estratégias do adulto	Questionar a criança	“I. foi buscar outro pau e Mt. tentou colocar esse pau e eu <u>perguntei-lhes: “será que vai dar? não cai?”</u> ”	29
		Sugerir algo à criança	“ <u>sugeri a Mt.: “vê lá com outro pau, será que com outro pau dá?”</u> . Mt. segurou noutra pau que passava pelo buraco e disse: “ não, o outo (outro) pau caba (cabe) aqui ””	6
		Comentar algo com a criança	“ <u>peguei numa pinha com uma mão e comentei “vou ver se consigo pôr aqui umas penas, para fazer um boneco. Vou</u>	21

			fazer aqui a cara dele”. Posteriormente, Mt. pegou numas penas, com as duas mãos e disse-me: “isto pode sê (ser) o cabelo” ”	
		Repetir ideia da criança	“A pinha que Mt. estava a tentar colocar em cima de outra acabou por cair, altura em que Mt. comentou: “oh, caiu” e, logo a seguir, <u>reforcei</u> o que Mt. disse: “caiu”.	8
		Interagir com o material	<u>“segurei num pau com forma arredondada achatada e coloquei-o a rolar”</u> ”	6

VII

Matriz categorial acerca da influência do questionamento na exploração e no uso de materiais naturais

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo (exemplos)	Frequência
Interação com materiais naturais	Questionamento do adulto	Continuidade da exploração do material pela criança	“Depois, <u>questionei-os</u> : “é o que é isso?” e I. respondeu-me: “penas” , enquanto tocava em várias penas que estavam dentro da caixa, acabando por retirar uma pena da caixa.”	16

		Descontinuidade da exploração do material pela criança	“Posteriormente, I. comentou, segurando numa escama de uma pinha com uma mão: “olha aqui” e eu <u>perguntei-lhe: “olha isso é o quê?”</u> . A seguir, <u>comentei, enquanto segurava na caixa com as penas: “e aqui, vamos ver. Isto são penas, não é?”</u> ”	3
		Uso do material pela criança em situação de faz-de-conta	Posteriormente, <u>perguntei-lhe: “o que é que podias fazer com o tronco para o cavalo?”</u> e Mt. respondeu-me: “pode sê (ser) isto pó (para o) cowboy subi (subir)” , após estar a segurar no tronco em cima das costas do cavalo, tendo colocado o tronco na horizontal.	3
Questionamento da criança		Continuidade da exploração do material pela criança	“I. segurou num pau que tinha um buraco no meio e em que não tinha uma das partes de fora e estava a tentar moldá-lo. E eu <u>perguntei a I. “isso não se mexe, pois não?”</u> e I. perguntou-me: “poquê (porquê)?” e eu <u>perguntei-lhe: “é duro, não é?”</u> . I. disse: “é duro” e pegou em dois paus e bateu um pau contra o outro. I.	3

			voltou a colocar um pau dentro do buraco de outro pau, depois colocou outro pau por cima desse.”	
--	--	--	--	--

Anexo O. Materiais disponibilizados na sala, por áreas

	Materiais			Equipamentos	Funções
Área dos jogos	-Puzzles de madeira -Puzzles de cartão -Enfiamentos (contas de madeira de diferentes cores e formatos e fios) -Jogos de regras	-Pauzinhos de madeira de diferentes cores e peças quadradas de madeira numeradas; -Baralho de cartas com letras impressas -Imagens de animais com respetiva legenda -base para peças de encaixe de plástico iguais de diferentes cores	-Peças de plástico pequenas representativas de meios de transporte (diferentes cores e tipos) -Formas geométricas	-2 Mesas de plástico -8 Cadeiras de plástico -1 Armário de madeira	Desenvolver as noções espacial e visual
Área do faz-de-conta	-1 Cozinha de madeira e de plástico -Tachos de alumínio (reais) -Adereços (roupas para disfarce) -1 Espelho alto -1 Máquina de café real -1 Computador de brincar de plástico	-1 Jarro de alumínio -1 Concha de sopa real de alumínio -1 Balde de plástico -Talheres de plástico reais -1 Chávena de plástico -Frutas de plástico -3 pirexes (vidro) reais -frutas de plástico	-1 Cesto de tecido -1 Caixa da música -2 Cães de peluche -1 Gato de peluche -1 Caixa pequena com 1 tampa -3 Copos de plástico com “leite” -1 Tacho real com tampa de alumínio -1 Panela real de alumínio	-1 Mesa de madeira com 4 cadeiras de plástico -1 Armário de madeira	“Exploração de diferentes contextos, permitindo a criança exercitar a sua imaginação e aprender a estar com os outros, valorizando-os”
Área dos blocos	-Tapete sensorial (pequeno de “relva sintética”, um vaso, folhas e flores de plástico) -Legos	-Blocos de construção de madeira (incluindo pista) -Peças de encaixe -Animais (de plásticos) (brinquedos pequenos)	-Material de construção (partes de caixas de cartão e rolos de papel) -Meios de transporte (Brinquedos pequenos)	-2 Armários de madeira	“Exploração do conceito de espaço, dimensão, forma” - construir e recriar estruturas -

	-Caixa de ferramentas de plástico -Meios de transporte de plástico	-Peças de encaixe (de plástico) -Materiais de faz-de- conta (de plástico)	-Imagens na parede de sinais de trânsito, do mapa mundo, de meios de transporte, de crianças, de ferramentas, de obras		
Biblioteca	-1 Tapete -Almofadas	-Livros infantis -1 Caixa com fantoches de mão e de dedos		-1 Armário para livros de madeira	Acesso a livros e fantoches, contar histórias – promover “o imaginário, a autovalorização e respeito pelo outro”
Área da natureza	-Imagens com paisagens e com animais -Materiais naturais (pinhas, conchas, folhas, pedras, paus) -Espelhos de diferentes tamanhos, com bases de plástico -Bolinhas de diferentes cores de lã -2 Cestos de verga -Imagens de animais legendadas	-Papel celofane (verde, amarelo, vermelho e azul) -Tampas de garrafas de cores e bases/tabuleiros com quadriculas de diferentes cores (correspondentes às cores das tampas) -1 Recipiente cilíndrico de plástico -1 Flamengo de plástico -1 Hipopótamo de plástico	-Livros sobre natureza e animais -2 Lupas -Cestos de verga coloridos pequenos -Bocados de palhinhas coloridas -Paus de gelado coloridos -1 Bola de plástico com ventosas -1 Base de plástico com compartimentos -Caixas de plástico pequenas cilíndricas com tampa	-2 Cadeiras de madeira -1 Mesa de madeira -2 Armários de madeira	Observar, tocar, experimentar, cheirar.. – explorar o meio-
Área da arte	-1 Caixa de cartão com plasticina e utensílios de plástico -1 Cavalete de madeira -Pincéis -Copos de plástico com tintas	-Jornais -Revistas -Colas baton -Tesouras -Espanjas, rolos para pintar -Águarelas	-1 Espelho pequeno com base em esponja - 1 Caixa com material de pintura (pincéis, rolos, esponjas) -Lápis de cera -Canetas de feltro -Folhas de papel A3	-1 Mesa com 2 cadeiras de plástico -2 Mesas com 4 cadeiras de plástico -2 Armários de plástico	Expressão criativa através do uso livre de materiais de desenho, pintura, colagem, recorte e modelagem
Área da linguagem e da escrita	-Letras de esponja -Blocos de cartão com folhas de papel -Letras magnética de plástico e quadro magnético	-Afiar -Canetas -Borrachas -Lápis de grafite -2 Teclados de computador de plástico		-2 Cadeiras de plástico -1 Mesa de plástico -1 Armário de madeira	“Exploração de conceitos de linguagem, tais como letras, ficheiros de imagem (que contém uma imagem com a legenda correspondente) e material descrita”

	-Números de plástico com íman -Folhas de papel A4 -Cadernos	-Dados de plástico com letras, números e pintas -Imagens com fotografia de cada criança e com legenda dos respetivos nomes		
Área do eu	-Almofadas -2 Mantas		-1 Estrutura média em formato de cubo com molduras de madeira coberta com fitas de papel crepe dos lados e por cima com plástico fosco	Recolher-se, ver um livro, estar com um amigo

