

**DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL
EM CRIANÇAS DE IDADE PRÉ-ESCOLAR, COM
E SEM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS**

Inês Alves Casimiro

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

**DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL
EM CRIANÇAS DE IDADE PRÉ-ESCOLAR, COM
E SEM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS**

Inês Alves Casimiro

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

Orientador: Prof. Doutor João Rosa

2017

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço às 19 crianças incríveis com quem aprendi tanto neste período de tempo. Foram a principal razão para eu trabalhar com tanta alegria e olhar para vós, brincar e aprender convosco todos os dias foi um grande presente. Obrigada por serem tão únicas, saberem acolher tão bem uma estagiária na vossa sala e no vosso mundo e ainda mimá-la. Levo muitas boas memórias vossas comigo.

Um grande obrigada também à equipa educativa que me recebeu. Ver-vos trabalhar foi uma grande lição para o futuro que espero seguir e o trabalho que fazem junto das crianças que acolhem é inspirador. Um agradecimento especial à educadora que foi mais que cooperante, tornando-se amiga e sendo um apoio fundamental neste percurso. O seu trabalho inspira muitas crianças e muitas estagiárias, tenho a certeza!

Obrigada à mãe, ao pai e à mana, que estão sempre presentes em todos os momentos e tanto ouvem as minhas histórias animadas e os meus lamentos mais profundos. Esta etapa, mais do que qualquer outra, não seria possível sem o vosso apoio. E as minhas histórias não seriam as mesmas se não pudesse partilhá-las convosco.

Ao Hélio, que vai contribuindo com muitos materiais necessários a uma educadora, que encontra sempre forças para dar uma palavra de ânimo e força mesmo nos dias mais difíceis e que me ajuda a conhecer mais e melhor o mundo que nos rodeia, incentivando e dando ideias de práticas culturais e da natureza a transmitir aos mais novos.

À Rita e à Mónica, que são o meu porto seguro da pedagogia, dos princípios educativos e dos sonhos em comum. Juntas fazem-me acreditar que este sonho está realmente ao nosso alcance e que seremos excelentes educadoras de infância.

À madrinha Cláudia, porque tem sempre tempo para as minhas dúvidas e continua a ser uma grande inspiração para a carreira.

Por fim, aos supervisores que me acompanharam, sabendo tranquilizar, motivar e encorajar, como um verdadeiro educador que um grande professor também deve ser.

RESUMO

Este relatório surge no âmbito da Prática Profissional Supervisionada em jardim de infância no Mestrado em Educação Pré-Escolar. Esta decorreu num estabelecimento de educação público com 19 crianças entre os 4 e os 6 anos de idade, estando uma delas diagnosticada com Atraso Global do Desenvolvimento.

Reflete-se aqui sobre processos e conceções acerca do desenvolvimento da criança em idade pré-escolar, metas a alcançar e sua respetiva avaliação. Desta prática resultou também uma investigação que se debruçou sobre o desenvolvimento da linguagem oral do grupo e a sua avaliação. Nela participaram 11 crianças do grupo e procurou-se compreender se existem diferenças significativas entre a linguagem oral das crianças com e sem Necessidades Educativas Especiais. A metodologia utilizada correspondeu à aplicação dos testes às crianças, sendo estas registadas posteriormente. A investigação seguiu o proposto por um estudo de Inês Sim-Sim (2014), tendo sido realizados testes de vários domínios da língua às crianças: Definição verbal, Nomeação, Compreensão de estruturas complexas, Completamento de frases, Reflexão morfosintática e Segmentação/Reconstrução segmental. As respostas das crianças foram cotadas segundo os princípios definidos pela autora, sendo os dados quantitativos. Os resultados revelaram diferenças significativas em alguns domínios da linguagem oral entre as crianças sem necessidades educativas especiais e as crianças com necessidades educativas especiais ou em fase de pré-sinalização.

Reflieto, por fim, na importância de ambas as minhas práticas para a construção da minha profissionalidade, acrescentando fundamentos relevantes para mim e que influenciaram a sua construção e continuarão a influenciar o seu desenvolvimento.

Palavras-chave: desenvolvimento da linguagem, avaliação da linguagem oral, necessidades educativas especiais, pré-escolar, jardim de infância.

ABSTRACT

This document rises as the result of an internship on a preschool establishment, at the denouement of my master degree in Preschool Education. The 19 children of the group I worked with have between 4 and 6 years old, and one of them is diagnosed with Global Developmental Delay.

Proceedings and conceptions about child development in preschool age, as well as the aims I intended to achieve and its respective evaluation, are presented here as a matter of my own critical reflection. A further investigation about the development of children's oral language – which was evaluated - on the scope of this internship. Eleven children have participated in this investigation, whom objective was to understand if there are significant differences between the oral language development in children with special educational needs and those without them. The method consisted in asking children some questions and register their answers. The investigation followed the study led by Inês Sim-Sim (2014) in which were made some tests in several language domains, such as Verbal definition, Nomination, Understanding of complex sentences, Morpho-syntactic reflection and Segmental reconstruction/segmentation. The children's answers were quoted by the principles of the author, therefore, the data is quantitative. Significant variations on different domains of children's oral language are pointed out between the children with no special educational needs and those with them or on a phase of pre-signalization of them.

In conclusion, I reflect critically on the importance of my pedagogical work for the construction of my professional identity, adding relevant fundamentals for me and that have inspired the construction and development of it.

Keywords: language development, oral language evaluation, special education needs, preschool, kindergarten.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	10
1. COMO É O CONTEXTO DA AÇÃO EDUCATIVA?	12
2. COMO FOI A INTERVENÇÃO E EM QUE SE FUNDAMENTOU – UMA ANÁLISE REFLEXIVA	17
3. INVESTIGAÇÃO EM JI – A AVALIAÇÃO DA LINGUAGEM ORAL.....	31
3.1. Em que consiste a problemática?	31
3.2. Revisão da literatura sobre a problemática identificada.....	33
3.3. Princípios éticos e metodológicos segundo os quais me regi.....	37
3.3.1. Que estrutura tem a investigação?.....	37
3.3.2. Que cuidados devo ter ao investigar com crianças?.....	38
3.4. Apresentação e discussão dos resultados obtidos.....	40
4. A MINHA IDENTIDADE PROFISSIONAL EM CONSTRUÇÃO	44
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	49
6. BIBLIOGRAFIA	51
ANEXOS.....	55
Anexo A – Portefólio individual	56
Reflexões diárias.....	56
Reflexões semanais.....	102
Anexo B – Tabela de caracterização das famílias.....	124
Anexo C – Planificações.....	126
Anexo D – Resultados estatísticos da investigação.....	168

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

1º CEB – 1º Ciclo do Ensino Básico

AAAF – Atividades de Animação e de Apoio à Família

ELI – Equipa Local de Intervenção

JI – Jardim de Infância

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PPS – Prática Profissional Supervisionada

ZDP – Zona de Desenvolvimento Potencial

ÍNDICE DE IMAGENS

Figura 1 – A Carolina ata o sapato da Sofia	18
Figura 2 – As crianças brincam fingindo estar a dormir	24
Figura 3 – Esquema de processos até à produção de respostas	34
Figura 4 – Influência das capacidades na aprendizagem de competências	37

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Média (e desvio padrão) da idade das crianças (em meses)	40
Tabela 2 - Análise das médias e desvios padrão em função de ter ou não NEE	41

INTRODUÇÃO

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar decorreu a Prática Profissional Supervisionada II (PPS), que me permitiu acompanhar um grupo de crianças de um jardim de infância de 3 de outubro de 2016 a 20 de janeiro de 2017. O grupo era composto por 19 crianças, inicialmente, e por 20 no final, entre os quatro e os seis anos de idade. A partilha de experiências, ideias, conceções, sentimentos, preocupações e informações pedagógicas com a educadora titular do grupo permitiu que esta experiência fosse ainda mais enriquecedora.

Os dados apresentados neste trabalho são resultado da observação e intervenção contínuas que iniciei ao mesmo tempo que a PPS, sendo a observação participante, direta, naturalista e não estruturada. Ao longo da PPS realizei registos diários e reflexões semanais que sustentam este relatório e constituem o meu portefólio individual (Anexo A). A supervisão deste trabalho respeitou o modelo triangular de “figura do supervisor da escola de formação, o cooperante do local de estágio e o estagiário” (Matias & Vasconcelos, 2010, p. 20), assentando as relações estabelecidas no “diálogo, colaboração, clareza e abertura da comunicação” (p. 21). Assim, eu assumi o papel de estagiária e estive inserida numa sala de Jardim de Infância (JI) à responsabilidade de uma educadora cooperante e tinha um supervisor da Escola Superior de Educação de Lisboa destacado para acompanhar o trabalho desenvolvido ao longo destes meses de trabalho de intervenção pedagógica.

Desta PPS resultou o presente relatório e a investigação que nele apresento, relativa ao desenvolvimento da linguagem oral de algumas crianças do grupo. A investigação foca o desenvolvimento da linguagem oral em crianças sem Necessidades Educativas Especiais (NEE) e com NEE ou em fase de pré-sinalização pela educadora. A investigação realizada teve por base a obra de Inês Sim-Sim, *Avaliação da Linguagem Oral: Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas* (2014), tendo sido utilizados no contexto da PPS os mesmos testes que a autora utilizou na sua investigação.

Assim sendo, para contextualizar a minha prática pedagógica, começo por apresentar uma caracterização do meio onde se insere a organização educativa, a caracterização do contexto socioeducativo, a da equipa educativa e, por fim, a do grupo de crianças que acompanhei e as respetivas famílias. Estas caracterizações foram importantes na medida em que me permitiram conhecer melhor o meio onde estive inserida temporariamente para realizar a minha PPS. Permitem, também, ao leitor ter um enquadramento da mesma. Esta pos-

sibilitou-me, ainda, adequar as minhas intencionalidades e atividades propostas a esta caracterização, dado que cada grupo é diferente e que a ação pedagógica está dependente não só das características do grupo, das suas potencialidades e fragilidades, mas também da equipa educativa, da organização educativa num todo e do meio em que esta se insere. Posteriormente, apresento uma análise reflexiva da minha prática em JI, indicando, fundamentando e avaliando objetivos e estratégias. Segue-se a investigação, no âmbito da linguagem, como já referi, apresentando-se: a definição da problemática, uma revisão da literatura que permite ao leitor uma contextualização do tema; o roteiro ético e metodológico que defini de modo a assegurar a seriedade da investigação ao longo do tempo que esta durou, bem como a proteção e confidencialidade dos dados e das crianças envolvidas na mesma; e, por fim, a apresentação e discussão dos resultados. Apresento ainda um balanço da importância que ambas as PPS's tiveram na construção da minha profissionalidade que agora se inicia e as considerações finais deste relatório.

1. COMO É O CONTEXTO DA AÇÃO EDUCATIVA?

É no concelho de Sintra que se encontra a Escola Básica de 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB) com Jardim de Infância onde realizei a minha PPS. Numa freguesia muito populosa, mas de área pequena e com uma população bastante heterogénea no que diz respeito à sua proveniência, existem muitos habitantes de outras regiões, e especialmente de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (“Projeto Curricular de Grupo,” 2016).

O nível socioeconómico das famílias aqui residentes é considerado médio-baixo. Existe muito desemprego e a população é jovem. Esta é uma zona semi-urbana (“Projeto Curricular de Grupo,” 2016) e considerada de dormitório, pois está muito vazia durante o dia: as famílias saem de manhã para ir trabalhar e regressam ao final do dia para as suas residências. Tem, também, vários acessos através de transportes públicos, sendo servida por uma estação de comboios e vários autocarros, que algumas das crianças reconhecem (Anexo A – reflexão diária de 20 de janeiro de 2017). Existem ainda outros equipamentos educativos perto da escola, como outra escola com as mesmas valências, duas escolas com 2º e 3º ciclos e uma escola secundária. Os correios - onde fomos uma vez enviar cartas às famílias (Anexo A – reflexão diária de 7 de novembro de 2016) - e a junta de freguesia localizam-se igualmente nas proximidades, bem como o centro de saúde, sendo possível aceder-lhes a pé. Junto à escola encontram-se igualmente vários cafés e restaurantes, uma mercearia e dois supermercados. Existe ainda um parque, que se revela um equipamento importante, pois tem mais materiais para as crianças do que o recreio da escola, potencializando o seu desenvolvimento motor. Para além disso, este é um equipamento que as crianças reconhecem de idas com as famílias e nos fins de semana é local de encontro entre algumas crianças do grupo.

A equipa educativa do JI é composta por sete docentes de Educação de Infância, seis Auxiliares de Educação e uma docente de Educação Especial. Existem parcerias com os centros médicos em que algumas crianças são seguidas, sejam eles no concelho ou não, havendo terapeutas da fala que se deslocam dos mesmos até ao JI para trabalharem semanalmente com as crianças que acompanham. Apesar de não haver uma auxiliar para cada sala, existe uma auxiliar para cada duas salas. Assim, estas dividem-se estando a manhã numa sala e a tarde noutra, podendo este plano ser ajustado consoante as necessidades das educadoras, auxiliares e situações que o influenciem. Apesar deste plano existir, a ausência das auxiliares é muito sentida quando ocorre e influencia o tra-

balho realizado em sala, especialmente quando é necessário alguma das salas ficar sem o seu apoio durante todo o período letivo diário.

A organização educativa é pública e tem crescido bastante nos últimos anos, sendo que mesmo neste ano assistimos à abertura de uma nova sala de JI. No espaço de, sensivelmente, uma década, o JI passou de três para sete salas de educação pré-escolar. É devido a uma grande lista de espera de entrada para o JI que este aumento do número de salas se tem justificado.

O JI tem um projeto destinado a famílias com crianças entre os 18 meses e os 3/4 anos que não frequentem nenhuma organização educativa e que residem na freguesia e às suas famílias. Este projeto é conduzido pelas educadoras da organização educativa, que recebem as crianças e as suas famílias uma vez por semana, proporcionando-lhes momentos lúdicos de exploração e brincadeira. É desta forma que muitas crianças vão conhecendo e ambientando-se ao espaço do jardim de infância, sendo um dos objetivos melhorar a sua adaptação ao mesmo.

Duas educadoras do JI estão em período sabático e têm-se dedicado a dinamizar o espaço exterior da escola. O seu trabalho começou pela limpeza do recreio, pedindo a colaboração das crianças do pré-escolar e do 1º CEB, evoluindo para a audição das ideias que as crianças quisessem para o seu espaço de recreio. Essas ideias foram todas afixadas no ginásio e cada grupo/turma irá construir um material para o recreio. Apesar disso, estas duas educadoras já têm pedido a colaboração das famílias na recuperação de alguns espaços exteriores e têm recebido alguns materiais e construído outros que já vão dinamizando mais o espaço. As inovações introduzidas têm sido benéficas para as crianças, na medida em que estas as utilizam com satisfação e têm materiais com mais *affordances* à sua disponibilidade.

O dia típico do grupo tem início às 9h na sala, com a educadora. Algumas crianças chegam antes e ficam no espaço da Atividades de Animação e de Apoio à Família (AAAF) até essa hora, sendo levadas até às suas salas pelos responsáveis das mesmas. A hora de almoço tem início às 11h45 e até às 12h é acompanhada por educadoras e auxiliares. Às 13h tem início o período letivo da tarde. Entre o final do almoço e o início da tarde as crianças ficam no recreio com as auxiliares. O dia no JI encerra às 15h, altura em que as famílias ou outros responsáveis educativos vão buscar as crianças.

A educadora cooperante formou-se no Magistério Primário de Évora e está neste JI há 12 anos. Trabalha segundo os princípios da afetividade, responsabilidade, atenção individualizada e da educação inclusiva. Isto é, centra a sua ação pedagógica muito nos

afetos, que considera serem necessários para um desenvolvimento harmonioso da criança. A educadora é a figura de referência para as crianças do grupo no JI.

As semanas são planejadas previamente e de acordo com o Plano Anual de Atividades (2016), elaborado no início do ano pelas educadoras. Apesar disso, as planificações não são rígidas, podendo adaptar-se a situações que surgem no seio da organização educativa ou mesmo a necessidades mais imediatas do grupo.

As crianças dos vários grupos conhecem todas as educadoras e auxiliares que lá trabalham. Em dias em que a educadora falta os grupos são separados e colocado um certo número de crianças em cada uma das outras salas de JI, permitindo-lhes conhecer melhor outros espaços e formas de trabalho do JI que frequentam.

No primeiro dia da PPS o grupo de alunas foi recebido por todas as educadoras. Estas apresentaram-se uma a uma e as auxiliares iam passando para as conhecerem também, enquanto procuravam organizar os grupos que começavam a chegar às suas salas. Esta receção foi positiva para as alunas, pois transmitiu uma visão de união e empatia que facilitou a integração no seio pedagógico em que me inseri, juntamente com as minhas colegas.

O JI conta, ainda, com o importante apoio de uma das Equipas Locais de Intervenção (ELI's) do concelho (SNIPI, 2017), que acompanha algumas famílias e promove uma maior segurança e desenvolvimento para as suas crianças, trabalhando na intervenção precoce e encaminhando-as para outros apoios, se assim for necessário (INR, 2014). São, também, um apoio importante para crianças com NEE, visto que colaboram na elaboração do Plano Individual da Intervenção Precoce e o põem em prática. Sempre que necessário, a ELI articula-se com outros organismos que apoiem as crianças que acompanham (INR, 2014).

Todos os membros que compõem a equipa pedagógica têm influência no desenvolvimento das crianças, pois convivem com elas diariamente no JI. Para além disso, todos procuram fornecer-lhes amizade e confiança para os desafios das suas vidas, fazendo, deste modo, do JI um ambiente seguro. Contudo, a educadora é quem mais influência tem sobre as crianças do grupo, sendo o adulto com quem passam mais tempo na organização educativa.

O grupo que pude acompanhar na PPS era, então, composto por 19 crianças inicialmente (7 raparigas e 12 rapazes) e existiam duas crianças de 4 anos (que, entretanto, fizeram 5), três de 6 anos - cumprindo mais um ano no jardim de infância por concórdia dos pais e da educadora - e as restantes de 5 anos. Contudo, no início do segundo

período letivo, em janeiro, portanto, mais uma criança integrou o grupo, passando este a ter 20 crianças, sendo que nesta fase do ano letivo esta era a única criança com 4 anos de idade. O grupo conta, ainda, com uma criança com NEE e outra criança diagnosticada com mutismo seletivo.

O grupo, no geral, tem níveis de desenvolvimento muito diversos, desde o desenvolvimento linguístico (que me levou a querer estudá-lo mais a fundo, dando origem à minha investigação) ao desenvolvimento motor e ao raciocínio lógico-matemático. Contudo, trata-se de um grupo muito dinâmico e afetuoso, que adere facilmente a qualquer atividade proposta. Interessa-se por histórias, pela área das construções e por música, essencialmente, e está muito desperto para as questões da leitura e da escrita, especialmente desta última, e adora o recreio e o ar livre. Algumas questões necessitam, no entanto, de ser mais trabalhadas, como a autonomia, o cuidado e a responsabilidade pelos materiais, a motricidade fina e o pensamento crítico, nomeadamente o questionamento. A nível da alimentação as crianças também apresentam algumas dificuldades com certos alimentos, acabando por rejeitá-los por completo e comerem poucos legumes, por exemplo.

As brincadeiras ocorrem principalmente em pequenos grupos, havendo grupos de amizades formados no seio do grande grupo. Nestes pequenos grupos brinca-se muitas vezes na área do faz-de-conta, seja na cozinha e no quarto da casa que há na sala ou na garagem. A área do tapete, com jogos de construção, é das mais escolhidas pela maioria das crianças. Existem, no entanto, várias atividades que as crianças escolhem fazer, muitas vezes, individualmente, como desenhos, pinturas, jogos de mesa, ver um livro e escrever cartas. Um grupo de crianças foi ainda mostrando gradual interesse por fantoches e teatros, que apresentavam aos colegas (Anexo A – reflexão diária de 16 de dezembro de 2016). No exterior, as crianças do grupo gostam especialmente de correr e rebolar na relva sintética, fazendo corridas e concursos de piruetas entre si.

Cerca de metade das crianças do grupo beneficia das AAAF, para onde vão após o horário letivo. Algumas delas também ficam uma parte da manhã nas AAAF e são os seus responsáveis que as levam à sala às 9h. A outra metade do grupo fica com outros familiares ou outras instituições após o tempo letivo.

As famílias apresentam níveis de escolaridade muito distintos, desde o 1º CEB ao ensino superior. Seis famílias beneficiam de apoio social e a maioria das crianças do grupo tem um ou mais irmãos (Anexo B). Pertencentes aos níveis socioeconómicos médio ou médio-baixo (“Projeto Curricular de Grupo,” 2016), as famílias das crianças do

grupo são interessadas e revelam conhecimentos sobre as capacidades e personalidades das suas crianças (“Projeto Curricular de Grupo,” 2016). Todavia, não participam muito no contexto pedagógico, dado que a escola também não tem um modelo pedagógico muito integrador das famílias, sendo necessário um cartão para entrar na escola e uma autorização específica para entrar na escola durante o período letivo diário. Algumas das famílias são monoparentais, mas todas as crianças habitam com um dos pais, pelo menos.

Apesar do envolvimento da família poder ser um aspeto a melhorar neste contexto, a educadora reconhece-a como o principal ator educativo da criança, comunicando diariamente e com frequência com os familiares que vão à escola. Para aqueles que não vão ao JI no período letivo em que a educadora lá se encontra, esta convoca-os sempre que necessário, de modo a manter a comunicação e a partilhar informações relevantes acerca das crianças. Esta troca de informações relevantes permite, tanto à docente como às famílias, um maior conhecimento de cada criança e uma parceria na sua educação.

2. COMO FOI A INTERVENÇÃO E EM QUE SE FUNDAMENTOU – UMA ANÁLISE REFLEXIVA

A infância é um período de muita variedade desenvolvimental, isto é, há muitos aspetos a serem desenvolvidos e grandes competências a serem adquiridas, havendo grande plasticidade cognitiva, emocional e comportamental (Bellman & Cash, citados em Cunha, 1996). Isto conduz a uma avaliação diferente e mais exigente no pré-escolar do que noutros períodos (Cunha, 1996).

De modo a trabalhar com o grupo de crianças as suas potencialidades e fragilidades defini objetivos para a minha prática, baseados nos valores e princípios em que acredito e, de cada objetivo, surgiram algumas estratégias que pretendia implementar com o grupo, sintetizadas na seguinte tabela:

Objetivos	Estratégias
- Promover a cooperação entre pares	Propor atividades a pares e em pequenos grupos; Incentivar as crianças a ajudarem-se mutuamente; Realizar jogos cooperativos;
- Estimular a autonomia das crianças	Promover a escolha de tarefas a realizar por parte das crianças; Incentivar a resolução de problemas sem a mediação de um adulto;
- Promover a voz ativa às crianças	Ouvir as crianças em reunião de grande grupo; Agir segundo as propostas das crianças; Colocar as situações problemáticas em diálogo no grande grupo;
- Promover o desenvolvimento linguístico das crianças	Ler histórias, lengalengas e poemas regularmente; Estimular o diálogo através de perguntas;
- Encorajar a ingestão de alimentos variáveis	Negociar com a criança estratégias; Realizar atividades relacionadas com a culinária; Dialogar com as famílias nos momentos de acolhimento e despedida;
- Estabelecer uma relação de confiança com as famílias	Participar nas reuniões pedagógicas com as famílias;
- Partilhar processos e resultados do trabalho pedagógico realizado no JI	Criar uma área de novidades com as crianças; Incentivar as famílias a entrar mais vezes na sala do grupo;
- Promover uma relação de confiança e reflexiva na ação com a educadora e restante equipa educativa	Partilhar planeamentos com os membros da equipa educativa; Dialogar sobre momentos importantes do dia;

Tendo em conta a caracterização do grupo e do contexto realizada no ponto anterior defini algumas intenções para a minha prática, atentando nas potencialidades e fra-

gilidades do grupo. Assim, considerei desde o início que era necessário investir em diversas áreas do conhecimento, sendo a área da formação pessoal e social aquela a que mais atentei. As planificações que correspondem aos objetivos e estratégias pretendidos encontram-se no anexo C e respondem aos seguintes objetivos:

○ **Promover a cooperação entre pares** – Considero a cooperação um princípio fundamental na educação pré-escolar. Este implica um indivíduo ajudar o outro, fomentando atitudes de solidariedade e promovendo relações. Esta capacidade inicia-se na infância, mas trabalha-se ao longo de toda a vida. O conceito de Zona de Desenvolvimento Potencial (ZDP) interliga-se com este, a meu ver, sendo que se define pela ajuda que um indivíduo mais competente fornece a outro, levando o que é ajudado a ir além das suas capacidades. Ou seja, ao ser ajudada na ZDP uma criança consegue realizar mais competências do que individualmente, o que lhe permite trabalhar no sentido de alcançar a competência em que é ajudada através de uma outra criança mais capaz (ou de um adulto) e que pode vir a conseguir realizar essa dada competência autonomamente (Cole & Cole, Vygotsky, citados em Tekin, 2011). Deste modo, podemos compreender que as crianças têm diferentes níveis de resolução de problemas, o que torna positivo um ambiente educativo com grupos heterogêneos, em que são integradas crianças com dife-



Figura 1 - A Carolina ata o sapato da Sofia

rentes capacidades, idades e tempo de permanência no pré-escolar. Este tipo de grupos enriquece quer a aprendizagem social, quer a aprendizagem cognitiva das crianças (Niza, citado em Folque, 2014). Assim sendo, procurei promover o espírito de cooperação e entreajuda em diversas situações do dia-a-dia, incentivando as crianças a procurar nos pares o apoio de que muitas vezes necessitavam, principalmente quando recorriam a mim. Do mesmo modo, algumas das ações eram de partilha de informação que se traduziam igualmente num trabalho de cooperação:

“À mesa, a ver os livros do projeto:

Eu: No índice diz que os ouriços estão na página 18. Conseguem procurar?

O Gabriel, o Cardoso e a Valéria começam a procurar.

Gabriel: O truque é olhar para os dois lados.”

(Nota de campo de 7 de dezembro de 2016)

Pequenas ações no início da intervenção levaram ao desenvolvimento dessa capacidade, especialmente em algumas crianças, sendo que, por vezes, verbalizavam os

acontecimentos em que isso ocorria para que eu pudesse observar o seu comportamento. Estas ajudas ocorriam em vários momentos do dia-a-dia, como a Sofia pedir ajuda para atar os sapatos e a Carolina dizer prontamente que podia ajudá-la. Foi após um momento de partilha no tapete, depois da leitura de uma história (*Brincadeiras de Triângulos*, Aquino, 2011), que compreendi a necessidade do grupo trabalhar a pares e em pequeno grupo (Anexo A – reflexão diária de 26 de outubro de 2016) e que defini uma nova estratégia: o de propor atividades a pares ou em pequenos grupos.

○ **Estimular a autonomia das crianças** – Desde cedo considerei que a autonomia deveria ser um aspeto a ser trabalhado com este grupo de crianças, nomeadamente na resolução de conflitos. Conversei com o grande grupo em alguns momentos no sentido de alertá-los para isso mesmo e fui intervindo pontualmente em algumas situações que, após analisar, considerava serem de resolução possível para as crianças. A autonomia é algo que a criança procura desde cedo e que vai sendo alcançada gradualmente em pequenas situações do dia-a-dia (Hauser-Cram, Penny; Nugent, J. Kevin; Thies, Kathleen; Traves, 2014), passando pela aquisição da marcha ou por comer com talheres, por exemplo. Contudo, a autonomia é um aspeto sempre em desenvolvimento e, neste caso, podia passar por simples aquisições, como resolver os conflitos com os colegas sem recorrer a um agente externo ou pegar numa cadeira para alcançar um jogo que estava numa prateleira mais alta. Os objetos tornam-se “meios didáticos” e “meios de desenvolvimento”, conforme a perspetiva de Maria Montessori, pois essa organização permite que a criança escolha, pegue e utilize os objetos conforme deseja e necessita (Montessori, 1965), podendo depois colocá-los de novo no seu local. São níveis de resolução diferentes e que exigem capacidades diferentes mas que, em conjunto, contribuem para uma maior autonomia da criança, ajudando-as na resolução dos seus problemas (Portugal e Laevers, citados em Jesus, 2012).

○ **Dar uma voz ativa às crianças** – Olhando a criança como um ator social ativo é necessário dar-lhe ferramentas para que se expresse, escutá-la e observá-la atentamente, apreendendo o que diz e não diz (Azevedo & Sousa, citados em Coelho & Tadeu, 2015), para assegurar que é ouvida na verdadeira aceção da palavra. Assim, procurei questionar várias vezes as crianças em relação a vários aspetos da vida do grupo, desde dar a escolher que materiais preferem usar para uma dada tarefa, a que notícias colocar na área das novidades, ou a que grupos vamos apresentar o projeto... Isto acontecia não só em grande grupo, como também em pequeno grupo e individualmente. Muitas vezes, dar uma voz ativa à criança é escutá-la quando tem ideias ou exprime

pensamentos, mesmo que estes surjam no seio de uma atividade prestes a iniciar e que se revela mais interessante e significativa para o grupo:

“Estava na mesa com algumas crianças do projeto a registar as informações recolhidas. Fui buscar uma cartolina da cor escolhida pelas crianças e dobrei-a para ficar com duas.

Fábio: Parece um livro!

Eu: Queres fazer um livro?

Fábio: Sim.”

(Nota de campo de 5 de janeiro de 2017)

É deste modo que, como educadora, posso responder às necessidades das crianças, apoiando-as e encorajando-as nas suas explorações e descobertas que levam a novos conhecimentos e à ampliação do seu “stock de conhecimentos” (Ferreira, citada em Coelho & Tadeu, 2015). Da escuta de uma criança parte a sua participação, também ativa, sendo um impulso para uma participação na vida em comunidade e sociedade, levando a uma participação democratizante no seio de um grupo em que todas as crianças ouvem e são ouvidas. A *United Nations Children's Fund* (UNICEF) confirma esta ideia, ao defender que “a voz das crianças é mais uma forma de confirmar aquilo que já muitos sabem e repetem: que se a democracia é boa para as crianças, as crianças são boas para a democracia” (UNICEF in Gimeno-Sacristán, citados em Domingues & Gomes, 2015). Para além disso, o estabelecimento de um contexto em que as crianças são ouvidas é promotor de relações mais próximas entre adulto e crianças e estas entre si (Oliveira- Formosinho e Araújo citados em Domingues & Gomes, 2015) e as crianças vão desenvolvendo um pensamento racional, cada vez mais fundamentado (Domingues & Gomes, 2015) e crítico. Deste modo, surgem, também, muitas situações que servem de aprendizagem e de onde surgem vários conteúdos (Domingues & Gomes, 2015).

o **Estabelecer uma relação de confiança com as famílias** – As famílias são o primeiro ator educativo da criança e a comunidade, o seio das primeiras aprendizagens (Vygotsky, citado em Tekin, 2011). Estes dois atores são determinantes no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças. Contudo, a família é o mais relevante para a criança e é no segundo que se insere a escola. A escola também tem uma importância preponderante no desenvolvimento da criança, é influenciada pela família e influencia-a (Dias, 1996). Por isso mesmo, é essencial a existência e manutenção de uma relação de confiança com as famílias. Ao longo do tempo vão ser necessárias várias trocas de informação entre a escola e a família, para que a ação educativa seja cada vez mais ajus-

tada à criança, sendo, para isso, necessário um conhecimento da criança que se adquire continuamente. A partilha de informações e o estabelecimento de uma relação de confiança entre o docente e restante equipa educativa com as famílias conduzem à realização de propostas pedagógicas continuadas e equilibradas entre os principais contextos e intervenientes da educação da criança: a família e a organização educativa (Araujo, 2014). O estabelecimento de uma relação deste género traz ganho não só à criança e à família como ao educador, que tem, assim, oportunidade de conhecer melhor o contexto em que está inserido na sua prática profissional, adquirindo conhecimentos científicos, culturais, comunicacionais, relacionais, etc. (Tekin, 2011). Deste modo, fui estabelecendo com as famílias relações de confiança, em que partilhávamos informações sobre o dia-a-dia das crianças, especialmente nos momentos de transição entre a escola e casa e a casa e a escola:

“Hoje de manhã a mãe da Carolina falou comigo sobre a sua ida ao hospital no dia anterior e informou-me que o médico suspeita que a criança tenha mais alguma alergia e que o ar lhe tenha faltado por isso. Para que a situação se evite ela irá fazer mais análises e tem uma bomba de asma para os próximos cinco dias, por isso a mãe esteve a explicar-me como funciona o dispositivo com o expansor para lhe fazer às horas necessárias. Depois, os pais do Diogo também quiseram conversar comigo sobre a sua preocupação em relação às borbulhas que lhe têm aparecido.” (Excerto da nota de campo de 11 de novembro de 2016)

Este processo foi gradual, mas, quando a educadora faltou pela primeira vez e eu fiquei com o grupo, nenhuma das famílias estranhou o facto e contactaram comigo com naturalidade, mostrando confiança no meu trabalho, como ilustra a nota acima.

○ **Partilhar processos e resultados do trabalho pedagógico realizado no JI** – Uma das funções que procurei foi a de assumir enquanto educadora estagiária a promoção da participação dos pais, ao longo de todo o ano, dado que essa participação influencia bastante a postura da criança na escola, a nível motivacional, de autoestima, de redução de problemas de comportamento, melhorando, ainda, a vida a nível familiar (Lazarević & Kopas-Vukašinić, 2013). Para além disso, já Piaget defendia que o envolvimento dos pais é um fator crucial no desenvolvimento da criança (Tekin, 2011) e que as crianças aprendem melhor quando têm a oportunidade de interagir com o meio envolvente e, particularmente com os pais, que são uma parte vital desse meio (Athey, citado em Tekin, 2011). Assim sendo, considero que para a participação das famílias ocorrer é necessário dar-lhes a conhecer os processos e resultados do trabalho desenvol-

vido na escola. Para isso, criei uma área no exterior da sala, a área das novidades, onde colocava pequenas conquistas das crianças e momentos importantes para o grupo, com registo fotográfico e uma breve explicação. Esses registos iam desde alimentos novos que as crianças tinham provado, a uma sessão de cinema realizada no JI ou a partilhas entre salas, como as janeiras. Aliada à comunicação verbal que acontecia diariamente com as famílias, esta ferramenta incorporou a comunicação com as famílias, tornando-se esta numa comunicação mista. Diferentes formas de comunicação com a família permitem que se chegue mais facilmente às diferentes necessidades de cada uma, pois cada família prefere uma forma de comunicação, considerando umas que a conversa face a face é preferencial, mas havendo outras que preferem comunicar através da escrita. Esta é uma forma de sensibilizar as crianças para o uso da escrita, contribuindo para uma melhor compreensão da sua parte da utilidade e papel na comunicação com os outros (Carvalho, 2013). Para além disso, convidar os pais a entrar na sala foi importante para este processo também. De modo a promover a entrada mais frequente dos pais alterámos a disposição da sala. Como se refere na reflexão semanal n.º 8, pretendíamos que esta modificação tivesse consequências no momento do acolhimento, em que os pais não viam tão facilmente as suas crianças no tapete onde acontece a reunião da manhã a partir da entrada e, assim, tivessem que entrar na sala para tal, como explico na reflexão semanal n.º 8 (Anexo A).

Uma pequena alteração teve realmente impacto em algumas famílias, pois algumas passaram efetivamente a entrar com maior frequência no espaço.

○ **Promover uma relação de confiança e reflexiva na ação com a educadora e restante equipa educativa** – Penso que a relação com os outros intervenientes institucionais da educação das crianças é fundamental para um bom desempenho enquanto aluna estagiária e, assim, a relação com a educadora, em especial, pois é o adulto referência e o único que acompanha permanentemente o grupo na organização educativa. Desde o início da PPS que olhei para a educadora como exemplo a seguir, pois identifiquei-me com os valores que defende e segue na sua prática pedagógica. A sua capacidade de relação tanto com as crianças como com as famílias é fundamental em qualquer contexto e a educadora tinha relação estabelecida com todas as crianças e famílias, como refleti numa das reflexões semanais (Anexo A – Reflexão semanal de 31 de outubro). De modo semelhante, a educadora não assumia apenas a função de educar, mas também a de cuidar, num trabalho que não tem fronteiras delimitadas, segundo afirma Oliveira-Formosinho (citado em Dias, 2012). Assim, eu fui-me envolvendo gradualmente nestes

momentos, trabalhando em cooperação com a educadora e partilhando dúvidas, inquietações, estratégias, atividades e reflexões. Importa referir que esta partilha não era unilateral, acontecia em ambos os sentidos e isso foi preponderante para me sentir apoiada e crescer na profissão, como desejava que acontecesse. A relação com os outros membros da equipa educativa foi também importante, especialmente quando a educadora não esteve presente, pois nesse momento a equipa educativa envolveu-se mais no meu trabalho, procurando ajudar-me. O apoio que as auxiliares dão às crianças é muito importante e poder contar com esse apoio permitiu que o grupo de crianças, no geral, tivesse respostas mais rápidas às suas necessidades, maximizando o tempo de aprendizagem de conteúdos, de prática física, etc. Contudo, as várias mudanças que ocorreram na organização dos horários das auxiliares levaram a maiores esforços de supervisão para um melhor funcionamento da equipa em sala (Ribeiro, 2009), visto que passaram pela sala várias auxiliares diferentes, mantendo-se a auxiliar de referência em momentos pré-definidos, como a hora de almoço. Apesar destas alterações inerentes à organização do JI pude construir e manter uma relação com todos os membros da equipa pedagógica.

As estratégias definidas para o primeiro objetivo decorriam segundo a organização da rotina diária e semanal do grupo. As atividades propostas por mim eram maioritariamente em pequenos grupos ou a pares, correspondendo à estratégia de **propor atividades a pares ou pequenos grupos**. A primeira foi a atividade que decorreu da leitura da história já mencionada na explicitação do primeiro objetivo. Não foi planeada, surgiu da situação que o grupo estava a viver e, apesar de a educadora já ter planeado uma atividade de criação a partir de triângulos, alterou-a perante a minha sugestão de trabalho a pares (Anexo A – Reflexão diária de 26 de outubro de 2016). A maioria das outras atividades dinamizadas por mim diziam respeito ao projeto de uma UC e decorriam em pequenos grupos, como demonstram as planificações das atividades do mesmo. As crianças, mediante o trabalho em pequeno grupo, aprendem a partilhar estratégias (como o Gabriel, na nota de campo de 7 de dezembro de 2016), trocar opiniões, criar em conjunto (como o Cardoso, a Marta e o Dinis criaram o texto da carta para enviar às famílias – como mostra a reflexão do dia 4 de novembro de 2016 no anexo A), etc. Assim, foram, também, desenvolvendo um sentimento de responsabilidade pelo trabalho cooperativo e pelo produto desse trabalho, como se mostra na seguinte situação:

“Como as crianças têm trabalhado nelas [caixas do outono] a pares desencadeou-se um momento no tapete sobre a pertença das mesmas:

Marta: Olha, a caixa vermelha é minha!

Cardoso: Não, não! É nossa!”

(Excerto de nota de campo de 7 de novembro de 2016)

Outro objetivo era **incentivar as crianças a ajudarem-se mutuamente**, um trabalho que decorreu ao longo de toda a prática, acontecendo em vários momentos do dia-a-dia. Este objetivo resultou não só num sem-número de interações empáticas e em que as crianças se procuravam realmente ajudar, como também num espírito de grupo que era mais observável. Assim, fui registando momentos de interajuda como estes:

“Ricardo: Pedro, anda arrumar comigo!

Pedro: Não quero!

Ricardo: Oh eu não quero arrumar sozinho!

O Reinaldo, que estava a brincar com ambos os colegas já com outros materiais, aproxima-se e ajuda o Ricardo a arrumar.”

(Excerto da nota de campo de 12 de janeiro de 2017)

Esta fotografia aconteceu num momento em que tínhamos vindo do recreio e as crianças foram todas para a sala, seguindo eu e a educadora mais atrás e as crianças organizaram-se de forma a poderem pregar-nos um susto. Foi uma brincadeira da sua parte em que se organizaram enquanto grupo,



Figura 2 - As crianças brincam fingindo estar a dormir

para além de todos a termos achado de algum modo divertida. Para **realizar jogos cooperativos** utilizei essencialmente o tempo da expressão motora, realizando jogos como o da lagarta, presente em muitas das sessões que dinamizei, em que quem era apanhado tinha de cooperar com os colegas para apanhar quem ainda estava a fugir. Outros jogos de cooperação podiam ser o que se encontra explicitado no retorno à calma na planificação de 28 de novembro de 2016 (Anexo C), um jogo que também era integrador da afetividade, ou um jogo de dominó.

Para estimular a autonomia das crianças procurei **promover a escolha de tarefas a realizar por parte das crianças e incentivar a sua resolução de problemas**. Permitir que as crianças escolham é uma oportunidade para poder analisar as suas preferências. Na maior parte do tempo as crianças podiam escolher entre fazer a atividade proposta por mim ou a atividade proposta pela educadora e foi interessante observar que essa escolha dependia muito do tipo de propostas: algumas crianças preferiam o trabalho artístico, outras o trabalho pesquisa... Contudo, para além de poderem escolher entre tarefas também era, muitas vezes, possível escolherem entre diferentes materiais ou

formas de fazer e era ainda necessário insistir com as crianças para cumprirem com aquilo a que se tinham proposto, de modo a trabalhar a questão da responsabilidade. “Uma promoção da sua participação [das crianças] deve ter como principal propósito a criação de situações de aprendizagem de qualidade e que as estimulem no maior leque possível de conteúdos” (Domingues & Gomes, 2015, pp. 123-124), pois pretende-se que as aprendizagens das crianças sejam significativas. Deste modo, a criança apropria-se delas intelectual e afetivamente, enquadrando-as no seu quadro de referências e experiência pessoal, que vem a construir desde muito pequena, de forma harmoniosa (Roldão, 2004).

“Reinaldo: Inês, não quero fazer mais.

Eu: Então, já estás cansado?

Reinaldo: Sim.

Eu: Queres fazer o quê, então?

(Reinaldo aponta para a nuvem de outro colega, colorida com anilina)

Eu: Queres fazer com aquela tinta também?

Reinaldo: Sim.

Eu: Então o que achas de acabares amanhã a nuvem que já começaste e agora podes ir brincar um bocadinho que já está quase na hora de arrumar? Depois de acabares aquela fazes outra com a tinta, pode ser?

Reinaldo: Sim.”

(Excerto de nota de campo de 4 de outubro de 2016)

Penso que esta nota de campo demonstra como é possível respeitar o ritmo de trabalho de uma criança ao mesmo tempo que se atende à sua vontade e lhe transmitimos a necessidade de acabarmos uma tarefa a que nos propusemos.

Ao longo do tempo procurei que a ajuda entre pares fosse uma solução para os problemas que iam aparecendo no seio do grupo. Fui ganhando noção, ao longo do tempo, de que as crianças deste grupo não se ajudavam muito entre si quando alguém tinha alguma dificuldade e percebi que devia trabalhar isso nas pequenas tarefas do dia-a-dia. Ao incentivar a resolução de problemas por parte das crianças estou a incentivar igualmente o trabalho na ZDP, dado que as crianças mais competentes numa área ajudam as outras. O educador deve estar sempre atento e supervisionar estas questões mas deixar que sejam as crianças a organizar-se e a encontrar soluções para os seus próprios problemas traz benefícios a nível da autonomia. Quando é necessário o educador, atento, intervém.

Para promover a voz ativa da criança procurei **ouvir as crianças em reunião de grande grupo**, pois os momentos de grande grupo, especialmente a reunião da manhã, revelam-se grandes momentos de partilhas, em que as crianças contam situações importantes para si, outras crianças se identificam e partilham também, surgindo um diálogo que permite ao educador conhecer melhor as crianças do grupo que tem a trabalhar consigo. Desta forma Domingues e Gomes (2015) referem que “é através de um diálogo que escute a voz das crianças que se desenvolvem as suas interpretações da realidade e partilham e criam mundos sociais desafiando algumas conceções preconcebidas” (p. 122). Deste modo, as crianças aprendem ativamente através das relações que estabelecem com o meio e as pessoas que as rodeiam, fazendo-se ouvir na negociação das interações sociais (Rogoff, citada em Folque, 2014).

De modo semelhante, as crianças partilham ideias que permitem ao educador propor atividades que seguem os interesses destas, e, por isso, propus-me a **agir segundo as propostas das crianças** quando estas eram pertinentes, equilibrando este objetivo com a necessidade de trabalhar as suas fragilidades também. O projeto realizado no âmbito de uma UC permitiu trabalhar um tópico que surgiu da questão do Dinis e que interessou a muitas crianças do grupo, como demonstra o excerto da nota de campo de 4 de novembro de 2016, “o tópico do Dinis gerou uma discussão interessante e muitas crianças começaram a dizer o que sabiam sobre os ouriços...”, levando a que várias crianças do grupo se envolvessem na concretização do projeto. Por outro lado, houve situações em que os interesses emergiam em situações de brincadeira e era necessário promover o seu desenvolvimento naquele momento de forma a que não perdesse as suas potencialidades. Saliento, assim, esta situação:

“Durante a tarde reparei que a Marisa, a Valéria, a Sofia e a Rita estavam a brincar com os fantoches na biblioteca, utilizando o sofá para se esconderem e fazendo um espetáculo para a parede. Propus-lhes que preparassem um espetáculo para apresentarem mais tarde ao grupo, e todas acederam, exceto a Marisa. Durante a apresentação o grupo esteve bastante atento, não se deixando perturbar sequer com o barulho que vinha de fora da sala e que impedia que se ouvisse tão bem o que era dito no espetáculo.” (Excerto da reflexão diária de 16 de dezembro de 2016).

Esta reflexão retrata um momento de brincadeira na sala que, ao ser desenvolvida, teve impacto no restante grupo, conduzindo a outros momentos de criação com fantoches ao longo do tempo. Para além disso, foi atribuído significado a este momento, de forma a encorajar as crianças a prosseguirem com este trabalho em que criam, brincam, se divertem, aprendem e cooperam umas com as outras.

Para a promoção do desenvolvimento linguístico das crianças, tópico da investigação, propus-me realizar algumas tarefas que contribuíssem para o bom desenvolvimento da mesma. Assim, quis **ler histórias, lengalengas e poemas**. As histórias ocorriam com maior frequência, mas, por vezes, também lia poemas e dizia lengalengas. Segundo Campos e Costa (2013) a exposição à leitura de contos e histórias para a infância é um dos aspetos que influencia a aprendizagem da linguagem oral e daí o interesse em promover este contacto frequente com as obras literárias. Quase todos os dias lia pelo menos uma história e procurava priorizar a leitura de histórias levadas pelas crianças, valorizando o seu interesse pelas mesmas. Após a construção do marco do correio, que surgiu no seguimento de uma atividade de projeto, as crianças começaram a ir mais vezes para a área da biblioteca. Deste modo, o contacto com os livros também aumentou por parte de algumas crianças. Por vezes realizava o reconto da história com o grupo ou lançava questões de compreensão da mesma, procurando **estimular o diálogo através de perguntas**. Esta estratégia era também utilizada noutros momentos, como em atividades ou no recreio em que conversava com as crianças.

Dado que a questão da alimentação das crianças me preocupou desde o início (conforme reflete a reflexão semanal n.º 2 do anexo A), procurei desde cedo **negociar com as crianças estratégias** que facilitassem a hora da refeição. Cada criança tinha a sua particularidade, a maioria não gostava de sopa e algumas crianças até choravam. Aos poucos fui intervindo junto de cada criança, insistindo por vezes para que comesse, outras vezes negociando a quantidade de alimentos a ingerir, ou misturando alimentos que não gostavam com outros que gostavam. Houve crianças que melhoraram bastante, o Aquiles especialmente deixou de se queixar da sopa e passou a comê-la sem ser necessária a intervenção de um adulto, ainda que demorasse a acabar esse prato. O Gabriel também teve uma grande evolução, pois ele não comia canja e após uma intervenção prolongada começou a comer um pouco. De forma a poder mostrar às crianças que alguns alimentos podem ser cozinhados de outras formas e que é necessário provar antes de rejeitar pretendi **realizar atividades relacionadas com a culinária**. Confeccionámos um bolo de cenoura, fizemos espetadas de fruta e também bolo de abóbora. Fui acordando com a educadora alimentos que estivessem presentes na sopa (visto que esta oferecia maior resistência às crianças) que pudéssemos confeccionar de forma diferente. O envolvimento das crianças na confeção destes alimentos, o facto de os provarem antes e depois levou a que algumas os aceitassem melhor, embora com algumas particularidades. Por exemplo, a cenoura passou a ser mais bem aceite na salada do que na sopa.

De modo a trabalhar a cooperação dentro do grupo pretendi **colocar as situações problemáticas em diálogo no grande grupo**, inspirada no conceito de conselho. Nos momentos de grande grupo pode criar-se espaço para o debate, sendo trocadas e tidas em conta diversas opiniões e construídos novos significados, construindo-se uma comunidade cooperativa de responsabilidade partilhada e desenvolvimento de todos (Folque, 2014), algo que eu pretendi promover. Ao levar para a discussão em grande grupo temas relevantes para este procurei que a participação das crianças fosse ativa, que estas fossem atores na vida do grande grupo. O estudo de Kantor et al. (citado em Folque, 2014) indica que, com o tempo, as crianças participam mais nestes momentos e que estes promovem um aumento da participação das crianças. Nestas reuniões um dos objetivos era conversar e debater sobre comportamentos e atitudes pró-sociais, regras e valores sociais, que permitem experiências ao nível da vida em sociedade. Pude, assim, verificar que as crianças se empenhavam nestes momentos para resolver um problema que compreendiam existir ou contribuir para a melhoria de uma situação que perturbava o grande grupo.

Para o trabalho com as famílias defini como **objetivos dialogar com as famílias nos momentos de acolhimento e despedida e participar nas reuniões** com estas, sempre que tivesse oportunidade para tal. O diálogo constante com as famílias nos momentos em que estas levam as crianças à escola e as vão buscar permite-nos saber como está a criança quando chega, se, por exemplo, dormiu bem, se aconteceu algo significativo para ela, etc. Da mesma forma, permite-nos transmitir à família como foi o dia da criança, o que aconteceu no JI, o que fizemos, que importância isso tem na vida do grupo e/ou da criança. Não há uma estratégia que vá produzir uma mudança substancial na participação da família no contexto pedagógico. Contudo, a oferta de várias estratégias de participação pode trazer grandes ganhos e benefícios tanto às famílias como ao educador (Mendez, 2010), e isso começa com a partilha de informações importantes acerca da criança. Foram estas conversas que me permitiram estabelecer uma relação empática com as famílias, conforme referiu a educadora num comentário ao meu trabalho de projeto: “[as famílias] foram sempre abordadas com correção e empatia, direi mesmo, que foram criados bons laços afetivos de interação nas rotinas diárias, em momentos próprios, que beneficiaram o crescimento de autoestima das partes com base nos fundamentos básicos da prática instituída neste Jardim de Infância”.

A educadora e as famílias permitiram-me participar em reuniões de avaliação e de outros tipos que me permitiram aproximar não só das famílias, mas do processo de

comunicação com as mesmas e a burocracia implicada na avaliação. A postura da educadora nestas reuniões também me levou a refletir sobre o modo como atua perante as famílias, uma vez que as inquirir não só sobre a avaliação realizada às crianças como também procura saber a opinião destas em relação ao seu próprio trabalho, de modo a melhorá-lo:

“A educadora entregou a folha com a avaliação para a mãe da criança ver e ia explicando algumas das coisas que tinha escrito, referindo potencialidades e aspetos que a criança necessita trabalhar mais. Por outro lado, questionou a mãe sobre o que esta pensava do seu trabalho enquanto educadora, de modo a conhecer a sua opinião de mãe e encarregada de educação e poder melhorar o seu trabalho pedagógico de acordo com as expectativas dos pais.” (Excerto da reflexão diária de 4 de janeiro de 2017)

Para partilhar os processos e os resultados do trabalho pedagógico no JI resolvi **criar uma área das novidades** com as crianças. Esta serviu para expor momentos importantes para o grupo, bem como algumas das conquistas individuais das crianças. Serviu ainda para incentivar as crianças a atingirem alguns objetivos individuais, nomeadamente a nível da alimentação, em que, no global, demonstravam algumas dificuldades, nomeadamente na ingestão de legumes e hortícolas. Assim, um momento significativo era registado fotograficamente, depois a fotografia era impressa, colada numa folha e escrevia-se uma pequena mensagem sobre o que estava registado na fotografia. Isto podia passar pelo cinema no JI ou pela conquista de alguém já comer alface, por exemplo. Por outro lado, também era necessário **incentivar as famílias a entrar na sala**, importância já explicada. Assim, quando a organização do espaço foi alterada notou-se um ligeiro progresso neste sentido, contudo este regrediu lentamente à medida que as famílias se habituaram à nova organização do espaço.

Para o trabalho cooperativo com a equipa pedagógica procurei sempre **partilhar os planeamentos** com os seus membros, de modo a que todos os intervenientes no contexto pudessem ter conhecimento sobre o que se passava. Apesar de a equipa de sala ser composta essencialmente pela educadora, visto que a auxiliar dá apoio a duas salas e não fica permanentemente numa, a auxiliar estava a par do que acontecia na sala e foi um grande apoio quando a educadora faltou. As técnicas da ELI e a terapeuta da fala também eram um ator importante na educação das crianças com quem trabalhavam existindo, por isso, um diálogo constante com estas em que se trocavam informações sobre a evolução da criança e outros aspetos pertinentes.

Dialogar sobre momentos importantes do dia era importante para fazer o balanço do mesmo, compreender aspetos da história de cada criança que quem está no JI há mais tempo conhece melhor. Estas conversas, que aconteciam de forma natural e informal trouxeram também uma solidez à relação estabelecida entre mim e a equipa.

A gestão do espaço e do tempo decorreu em parceria com a educadora. A rotina pré-estabelecida do grupo era respeitada e, por norma, trabalhávamos em paralelo, cada uma com uma atividade proposta ou a dar apoio em tarefas diferentes das crianças. Procurei sugerir mais vezes a ida ao recreio, especialmente em dias em que as crianças demonstravam estar mais ativas e promover mais tempo de atividade física. Isto era possível no recreio, por exemplo, mas também através das sessões de expressão motora.

Penso que, no geral, o grupo cresceu, desenvolvendo-se positivamente. O espírito de grupo é agora mais notório, as crianças são mais empáticas umas com as outras, progredindo na ZDP e desenvolvendo as três componentes do carácter humano: conhecimento, afeto e ação (Ryan e Lickona, citados em Cunha, 1996). Desta forma, considero que o grupo evoluiu em todos os objetivos que propus, como relato e demonstro na explicitação de cada objetivo e estratégia. Contudo essa evolução foi mais notória em algumas áreas. Penso que a área da alimentação e da cooperação foram as que tiveram mais melhorias, ao contrário da área da linguagem, que depende grandemente do contexto familiar da criança e no qual não registei grandes mudanças em relação ao hiato desenvolvimental linguístico que existe entre algumas crianças.

3. INVESTIGAÇÃO EM JI – A AVALIAÇÃO DA LINGUAGEM ORAL

3.1. Em que consiste a problemática?

A problemática desta investigação consiste na comparação do desenvolvimento da linguagem oral de crianças com e sem Necessidades Educativas Especiais. A investigação surgiu do meu interesse ao constatar as diferenças entre a dicção e a articulação do discurso das crianças do grupo, muito distintos entre si, tendo competências muito distintas na linguagem oral. Ao apresentar a ideia da problemática ao meu orientador de PPS do semestre anterior foi-me sugerido um livro da autora Inês Sim-Sim (2004) que trata de uma investigação realizada pela mesma denominada *Avaliação da Linguagem Oral*.

Devido a constrangimentos com questões éticas e prazos a cumprir não pude realizar esta investigação na PPS de creche e, ao notar relações interessantes no desenvolvimento linguístico das crianças que acompanhei no JI, decidi levar a cabo a investigação neste contexto, realizando as alterações necessárias adequadas às suas idades. O objetivo inicial era avaliar as competências linguísticas das crianças do grupo. Contudo, por questões éticas, como é explicitado no roteiro ético, realizei-as apenas às crianças cujas famílias me tinham dado autorização por escrito. Ao tratar os dados com o programa IBM SPSS surgiu uma relação interessante entre os valores de crianças sem NEE e de crianças com NEE ou em fase de pré-sinalização pela educadora. Este facto levou-me a mudar o rumo da investigação e a centrá-la mais nesta ótica, a do desenvolvimento linguístico oral de crianças com e sem NEE no grupo de pré-escolar que acompanhei durante esta prática. O grupo com quem realizei a investigação era composto por 11 crianças: sete sem NEE, uma diagnosticada com Atraso Global do Desenvolvimento (“Projeto Curricular de Grupo,” 2016), outra com défice auditivo, tendo sido operada em novembro, antes da realização dos testes, e outra que não detém qualquer diagnóstico mas que tem chamado a atenção da educadora e da estagiária, estando numa fase de pré-sinalização¹.

O processo de aquisição da linguagem é espontâneo e universalmente adquirido (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997, p. 24), sendo a linguagem primariamente oral e só

¹ Antes da sinalização de uma criança a educadora conversa sempre com a sua família e só após a sua autorização é que pode pedir uma avaliação da criança. É neste processo de conversação com a família que a situação se encontra neste momento.

depois escrita. Assim, a aprendizagem da linguagem oral não está sujeita a ensino formal, podendo depender de diversos fatores, como a exposição à língua materna, a exposição a mais do que uma língua (Hauser-Cram; Nugent; Thies & Traves, 2014), os estímulos recebidos (Gonçalves, Guerreiro & Freitas, 2011), a capacidade de audição, a exposição à leitura de contos e histórias para a infância (Campos & Costa, 2013), etc. Assim, o objetivo do estudo não foi avaliar cada criança individualmente mas sim comparar dois grupos pequenos no seio do grupo com quem realizei a PPS: um grupo de três elementos com Necessidades Educativas Especiais ou em fase de pré-referenciação (crianças E, I e L) e um grupo de oito elementos sem Necessidades Educativas Especiais (crianças A, B, C, D, F, G, H e J), compondo um total de 11 crianças (Anexo D).

Todas as crianças se encontram na idade que precede a entrada no 1º Ciclo do Ensino Básico, com idades entre 60 e 76 meses. A população prevista para o estudo era de 19 crianças, as que compõem o grupo. Contudo, e como explicita o roteiro ético no ponto seguinte, realizei-o apenas com as crianças de quem obtive autorização dos pais e assentimento das mesmas. A aplicação dos testes decorreu durante o mês de janeiro de 2017.

Os testes realizados são de: 1) Definição verbal, 2) Nomeação, 3) Compreensão de estruturas complexas, 4) Completamento de frases, 5) Reflexão morfo-sintática, 6) Segmentação/Reconstrução segmental, que se divide em quatro blocos (A – Reconstrução silábica, B – Reconstrução fonémica, C – Segmentação silábica e D – Segmentação fonémica). Os testes foram realizados a cada criança por esta ordem, compostos por uma pergunta que seguia o enunciado descrito por Sim-Sim (2014) e aplicados por mim, enquanto aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar e da UC de PPS II que acompanhou o grupo ao longo da sua prática, tendo estabelecido com ele uma relação de proximidade e confiança, porém sem experiência na aplicação de provas. De forma a não comprometer a qualidade dos dados, não alterei o enunciado oral em qualquer circunstância e realizei o estudo num local mais tranquilo da sala, de forma a que as crianças não se distraíssem nem fossem perturbadas por outros estímulos. As respostas das crianças foram registadas por escrito no momento após o qual eram ditas.

Após a aplicação dos testes os seus resultados foram analisados e cotados, procedendo-se, depois, à sua análise estatística (IBM SPSS).

3.2. Revisão da literatura sobre a problemática identificada

Desde que nasce que a criança está exposta a uma língua, que ouve falar continuamente e inicia o seu longo processo de aquisição da mesma (Gonçalves et al., 2011). Ela presta atenção aos sons da fala, a canções, a rimas, etc., e, numa fase inicial da aquisição da linguagem, a criança começa a falar. Primeiro, juntando uma consoante e uma vogal, depois produzindo palavras isoladas com sentido holofrástico² e começando a emergir as primeiras unidades sintáticas até dominar a língua. As estruturas linguísticas utilizadas pelas crianças tornam-se mais complexas e dependem tanto de fatores internos (como a família) como externos (como a frequência de uma organização educativa) (Gonçalves et al., 2011). Progressivamente, as crianças vão adquirindo a capacidade de reconhecerem erros linguísticos nas estruturas já adquiridas por si e corrigirem-nos, revelando que as crianças começam a refletir sobre a língua que falam (Gonçalves et al., 2011).

Contudo, antes de começar a falar a criança já demonstra sinais de querer fazê-lo. O uso de gestos naturais é já preditor do desenvolvimento linguístico, pois há uma relação entre a quantidade de objetos que a criança aponta e a compreensão do vocabulário que adquirirá no futuro (Lima & Cruz-Santos, 2013).

Alguns investigadores supõem que a mente humana está arquitetada de forma a adquirirmos linguagem, arquitetura essa que é herdada geneticamente. Tal acontece quando recebemos *input* linguístico que ativa essa nossa faculdade e conduz ao conhecimento da língua natural falada pela comunidade a que um indivíduo pertence (Sim-Sim et al., 1997). Este processo de aquisição “é independente de variáveis como raça, sexo, nacionalidade, inteligência e origem sócio-económica e geográfica” (Sim-Sim, Duarte, & Ferraz, 1997, p. 19). O conhecimento da língua materna estabiliza apenas no final da adolescência e é intuitivo (Sim-Sim et al.; Berman, citados em Gonçalves et al., 2011).

Há cinco processos mentais que se interligam para a produção de resposta e ocorrem antes desta:

² O sentido holofrástico é quando uma palavra pode significar várias frases. Por exemplo, por a criança dizer água pode querer beber água, brincar com água, saltar para dentro de água, etc.

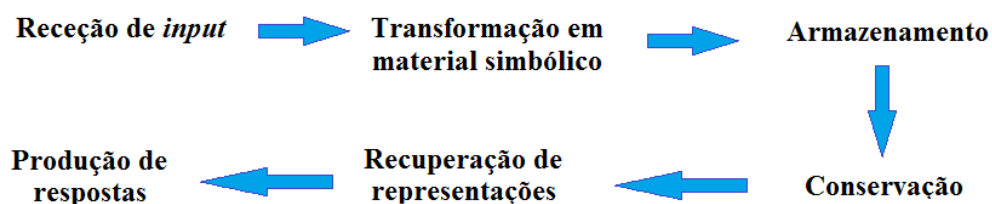


Figura 3 - Esquema de processos até à produção de respostas

Após a receção de input, isto é, de um enunciado oral, este é transformado em material simbólico, de forma a poder ser armazenado na nossa memória, que detém um papel preponderante na aprendizagem da língua oral. É aí que o material simbólico é armazenado, para, mais tarde, ser recuperado, quando necessitarmos dele, para que, então, sejamos capazes de produzir uma resposta que concorda com o enunciado primário (Sim-Sim et al., 1997).

Para o tratamento de informação são necessários os processos de seleção, discriminação e categorização da informação. O primeiro depende da atenção, “responsável pela concentração da atividade mental em determinada informação, proveniente dos órgãos dos sentidos ou da memória” (Sim-Sim et al., 1997, p. 21). A discriminação, por seu lado, diz respeito ao isolamento de características e particularidades dos estímulos recebidos, permitindo interpretar a informação recebida pelos estímulos e encontrar também similaridades entre eles. Este processo conduz a um outro, o da categorização e, depois, aos conceitos e à generalização.

Os primeiros aspetos a serem adquiridos são a estrutura silábica CV³, a ordem básica SVO⁴, a relação de concordância verbal e a tomada de vez no discurso. Posteriormente, surgem a estrutura silábica CCV, as frases passivas, as orações relativas e a construção da narrativa. A consolidação das aquisições precoces e tardias acontece já no 1º ciclo, sendo muitas delas introduzidas nesse contexto (Gonçalves et al., 2011).

A idade dos cinco anos tem sido associada a um marco importante no desenvolvimento linguístico, pois as frases produzidas tornam-se mais longas, surgem novas estruturas sintáticas na produção e na compreensão, os constituintes são expandidos, o desempenho linguístico vai-se adequando aos contextos, surgem novas estratégias de interação interpessoal. Para além disso, desenvolve-se ainda a capacidade para detetar, compreender e responder a variações da língua (como diferentes línguas, dialetos, registos, formalidades, entre outros) (Gonçalves et al., 2011).

³ Consoante - Vogal

⁴ Sujeito, Verbo, Objeto

Até aqui falei do desenvolvimento da linguagem oral de crianças sem necessidades educativas especiais, porém, este desenvolvimento pode ser diferente em crianças com outras necessidades e dependendo destas. Assim sendo, o desenvolvimento da linguagem oral em crianças com surdez depende do momento de aparecimento da mesma, do tipo de surdez e do seu grau (Cole & Fisher, citados em Lima & Cruz-Santos, 2013). Contudo, no que diz respeito ao período anterior ao da aquisição da linguagem não se verificam diferenças significativas (Zaidman-Zait & Dromi, citados em Lima & Cruz-Santos, 2013). O estudo realizado pelas autoras em referência revelou correlações específicas entre a produção fonológica e a competência perceptiva, bem como diferenças significativas entre crianças com e sem atraso de linguagem, o que se justifica porque “qualquer alteração na recepção, percepção ou produção pode comprometer a aquisição e desenvolvimento da linguagem oral” (Lima & Ferreira, 2013, p. 6111).

A literatura diz-nos que crianças com perda auditiva estão em desvantagem na aquisição da linguagem, pois uma grande parte do vocabulário e da gramática de expressões, significados, entre outros, é adquirida através da audição (Sousa, Ruiz e Ortega, citados em Lima & Cruz-Santos, 2013), algo que fica limitado perante a perda auditiva, podendo comprometer as capacidades de aprendizagem autónoma (Spencer & Marschark, citados em Tinoco, Santos, & Martinho, 2013), colocando as crianças em desvantagem na aprendizagem formal que se segue ao pré-escolar (Heward, Traxler, Kritzer, citados em Tinoco, Santos, & Martinho, 2013).

O desenvolvimento linguístico ocorre segundo diferentes ritmos de evolução, variáveis de criança para criança. Contudo, existem limites que configuram uma “normalidade” para esse desenvolvimento (Lima, citado em Lima & Cruz-Santos, 2013), e esses limites vêm definidos no livro de Sim-Sim (2014) que usei para a investigação, e são utilizados na interpretação dos dados. Podem ser afetadas as diversas dimensões linguísticas: fonética, fonológica, morfossintática, semântica e pragmática, quer a nível da compreensão como da expressão (Larrea, citado em Lima & Ferreira, 2013).

O atraso global do desenvolvimento aparece muitas vezes designado também como atraso global do desenvolvimento psicomotor. Shevell et al. (citados em Silva & Albuquerque, 2011) definem esta problemática como sendo um atraso significativo em uma ou mais áreas do desenvolvimento; por outro lado, Molofsky & Gold (citados em Silva & Albuquerque, 2011) definem-na como um atraso, deficiência ou regressão na aquisição das aprendizagens relativas a uma determinada faixa etária, sendo encarado como perturbação que pode implicar regressão ou deficiência. Oliveira, Roddrigues,

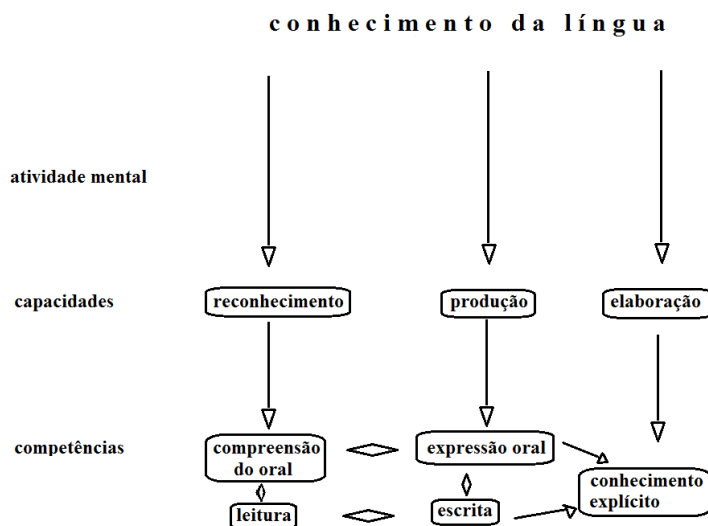
Saraiva e Fernandes (2012) afirmam que esta resulta de um funcionamento intelectual subnormal originado no período de desenvolvimento, podendo ter como causa o erro genético, por exemplo. Afirmam, ainda, que há um predomínio deste diagnóstico no sexo masculino e uma prevalência de 3%.

O estudo de Silva & Albuquerque (2011) concluiu, assim, que há uma lacuna na definição/delimitação teórica do termo, o que pode levar a conclusões vagas e equívocas que influenciam a utilização do termo. Mesmo as características de identificação são vagas, não havendo consenso entre autores nem profissionais, como se verifica pelo mesmo estudo. A partir da idade escolar esta problemática passa a ser denominada de déficit intelectual, contudo, em alguns casos, é apenas ligeira e transitória (Oliveira et al., 2012).

Ferreira (2004) particulariza as áreas do desenvolvimento que podem sofrer atraso devido ao atraso global do desenvolvimento, como a motricidade (grossa e fina), a cognição, competências pessoais e sociais e a linguagem. Muitas alterações do desenvolvimento infantil, como na linguagem, são apenas diagnosticadas aos 3-4 anos mas todas as crianças diagnosticadas “devem ser sinalizadas e orientadas para obterem as medidas pedagógicas e de reabilitação apropriadas ao seu grau e tipo de limitação que são habitualmente independentes da etiologia” (p. 712). A criança do grupo com que realizei a PPS e está diagnosticada com esta problemática é, assim, acompanhada por uma terapeuta da fala.

O pré-escolar desempenha, assim, um papel muito importante no desenvolvimento da linguagem das crianças. A aproximação entre o contexto familiar e o escolar traz benefícios não só no campo da linguagem como também sociais. Nesse contexto as crianças podem ter contacto com vários suportes de escrita, familiarizando-se com os materiais gráficos e contactando com múltiplos estímulos de linguagem oral. São as influências na educação pré-escolar e no seio da família que influenciam a sua competência comunicativa e, por isso, estímulos mais deficitários (lexicais, sintáticos ou discursivos) vão ter uma influência direta no desenvolvimento e consolidação desta.

As capacidades envolvidas na aprendizagem da língua oral vão ser necessárias para a aprendizagem e desenvolvimento de competências na aprendizagem das crianças da língua escrita, como ilustra o quadro, aprendida já segundo um processo de ensino formal. Contudo, no início do



1º ciclo muitos aspetos da língua ainda não se encontram

Figura 4 - Influência das capacidades na aprendizagem de competências (Sim-Sim et al., 1997)

estabilizados nas crianças que aí ingressam (Gonçalves et al., 2011; Sim-Sim, 2014). A nível da língua oral, a maioria do sistema tende a já estar estabilizado na entrada do ensino básico, porém há casos em que isso não acontece, estando em falta a aquisição das consoantes líquidas, sendo as estruturas fonológicas de desenvolvimento mais problemáticas. Gonçalves et al. (2011) reconhecem que existe uma relação direta entre o desenvolvimento linguístico de uma criança no ingresso do 1º CEB e o seu desempenho nos anos de escolaridade que se lhe seguem, pois o domínio da oralidade é preponderante para a aprendizagem da leitura e da escrita (Gonçalves et al., 2011). No entanto, o desenvolvimento da consciência dos grandes constituintes da sílaba, especialmente da rima leva a maior facilidade na soletração e na leitura (Duarte, 2008).

3.3. Princípios éticos e metodológicos segundo os quais me regi

3.3.1. Que estrutura tem a investigação?

A problemática a ser tratada é um **estudo de caso** que consiste na Avaliação da Linguagem Oral. Deste modo, li alguns capítulos do livro de Inês Sim-Sim (2014) para poder construir o roteiro da investigação e decidi utilizar todos os instrumentos utilizados pela autora nesta investigação, mesmo aqueles que esta tinha excluído dos grupos de pré-escolar com que tinha realizado a investigação. Resolvi utilizar mesmo os testes excluídos do pré-escolar porque as crianças de pré-escolar com quem a autora realizou a sua investigação têm entre 46 e 59 meses de idade, ao passo que as crianças do grupo da

minha investigação têm entre 60 e 76 meses. Todas as crianças nesta investigação têm como língua materna apenas a língua portuguesa. Assim, o estudo de caso recai sobre a avaliação da linguagem oral das crianças do grupo de quem obtive autorização e assentimento para realizá-lo e partiu da realização dos subtestes da autora e cotação dos mesmos. Precisamente por se tratar da análise de um único grupo de crianças, com quem tenho vindo a trabalhar desde o início da Prática Profissional Supervisionada, esta investigação é considerada um estudo de caso, pois os dados recolhidos dizem apenas respeito a estas crianças, não servindo de norma face a outras crianças, pois cada uma se desenvolve e é caracterizada pelo seu meio envolvente e interações intra- e interpessoais, que nunca são iguais para duas crianças, por muito pequenas que possam ser (Hauser-Cram; Nugent; Thies & Traves, 2014).

A natureza desta investigação é **quantitativa**, dado que foi efetuada a cotação das produções orais das crianças conforme consta nos subtestes acima mencionados, tornando a variável passível de se contar (Martins, Loura e Mendes, 2007). Os resultados da aplicação dos subtestes foram registados por escrito no momento da resposta. Os dados recolhidos foram cotados segundo os princípios definidos pela autora e a sua **análise** será realizada através da comparação dos dados recolhidos para as crianças com a literatura (não se pretende comparar as crianças entre si) e através de correlações obtidas com o programa IBM SPSS.

3.3.2. Que cuidados devo ter ao investigar com crianças?

Para a realização de uma investigação em educação é necessário ter em conta alguns princípios éticos para que a integridade e segurança das crianças participantes não fique comprometida. Deste modo, passo a explicar alguns dos princípios tidos em conta e que regem esta investigação, baseados nos já definidos pela Associação de Profissionais de Educação de Infância (s. d.) e por Tomás (2011).

1. Assim, é fundamental explicar às crianças intervenientes o que se vai passar e inquiri-las sobre a vontade de participar, assegurando que compreendem o que está a acontecer e mostrando-lhes o que vai sendo produzido para que possam ir vendo, obtendo um assentimento informado das crianças (Ferreira, 2010) . Antes da conversa com as crianças que vão participar expliquei à educadora os objetivos do trabalho e pedi-lhe autorização para o realizar, tendo explicado também à auxiliar de sala o mesmo, para que possa igualmente ter conhecimento da investigação. As famílias não podem nem devem ser excluídas deste processo e, portanto, foram enviados consentimentos infor-

mados para as mesmas e estive disponível para todos e quaisquer esclarecimentos necessários.

2. A realização do estudo teve efeitos nas crianças, bem como custos e benefícios. Segundo a minha perspectiva, o maior custo foi o tempo necessário fora da sala, pois o estudo requereu que as crianças saíssem desse ambiente. Contudo, este estudo ajudou-me a compreender melhor o fenómeno de aquisição da linguagem, proporcionando o contacto com novos conceitos e experiências e resultar em novas aprendizagens também para as crianças e na transmissão dos conhecimentos adquiridos à educadora, o que teve ainda um maior impacto no processo educativo e de desenvolvimento da linguagem oral em que esta pode auxiliar, a par com as famílias.

3. Manter o sigilo em relação à identidade das crianças é imperativo para que possa respeitar a sua privacidade e não comprometer a sua segurança. Assim, nunca foram revelados, em todo o trabalho, o nome da organização educativa nem qualquer outro dado que o pudesse denunciar.

4. Devido a constrangimentos na comunicação com as famílias e, talvez, de tempo, realizei a investigação apenas com as crianças de quem recebi a autorização. Considerando o que já estudei, sei que a idade cronológica não é um fator determinante na aquisição da linguagem, pelo que será necessário fazer uma breve análise sobre os contextos familiares e ambientais de cada criança, recorrendo aos dados que fui recolhendo durante a PPS II.

5. Este estudo é fundamentado com princípios teóricos da linguística e da aquisição da linguagem. A linguagem e, em especial, a sua produção oral expressiva são o ponto de partida da investigação. Os testes realizados foram do domínio lexical, do domínio sintático e do domínio fonológico (Sim-Sim, 2014).

6. A planificação surgiu numa reunião com o orientador, onde expus a minha ideia após a observação contínua das crianças e elaboração de registos diários das crianças. O meu interesse pelo tema advém da observação de discrepâncias que considero interessantes nas produções orais das crianças e que desejava compreender e investigar.

7. No final da investigação é necessário darem-se a conhecer os resultados da mesma à equipa pedagógica, às crianças e às suas famílias, conversando com todos estes atores de forma adequada e acessível, abrindo espaço para o esclarecimento de dúvidas ou outras questões que possam surgir. Assim, planearei a melhor forma de fazê-lo com todos estes atores a par com a educadora e o orientador desta PPS após o término da mesma.

3.4. Apresentação e discussão dos resultados obtidos

Os resultados que a seguir se apresentam passaram por um tratamento de dados no programa IBM SPSS. Não serão apresentados todos os resultados estatísticos da investigação, podendo estes encontrar-se no Anexo D, onde estão as respostas de todas as crianças a todas as perguntas e respetivas cotações. A tabela 1 mostra os valores médios da idade dos participantes.

Tabela 1 – Média (e desvio padrão) da idade das crianças (em meses)

	N	MÍNIMO	MÁXIMO	MÉDIA	DESVIO PADRÃO
IDADE		60,00	76,00	67,55	(5,15)
N VÁLIDO	11				

A tabela indica que a idade das crianças varia entre os 60 e os 76 meses de idade, tendo uma média de 67,55 meses, com um desvio-padrão de 5,15. Assim sendo, o N válido para a realização do mesmo é de 11 crianças.

Na primeira tabela presente no anexo D podem observar-se os resultados obtidos por cada criança em cada questão, verificando-se que a questão em que as crianças atingiram maior pontuação foi a segunda, da nomeação. A da reconstrução fonémica foi a que teve menor pontuação. Segundo Sim-Sim (2014), isto pode dever-se ao facto de, em idade pré-escolar, a fonética ainda não estar adquirida ou em fase de aquisição. Por outro lado, a nomeação, teste realizado com recurso a imagens, constitui, por vezes, uma brincadeira para as crianças desde idades muito pequenas, pois tanto familiares como outros sujeitos que lidam com as crianças podem inquiri-las sobre o que é determinado objeto ou ser animado a partir de imagens em livros, álbuns, fotografias, etc., permitindo à criança um contacto informal com este teste mesmo antes do ingresso no pré-escolar. De forma semelhante, também a educadora, em alguns momentos do dia-a-dia, interroga as crianças sobre o que veem na rua, nos livros, nos desenhos umas das outras, entre outros, contribuindo para o mesmo contacto com este teste.

Tabela 2 – Análise das médias e desvios padrão em função de ter ou não NEE.

	NEE	Média	Desvio Padrão
Definição verbal	0	33,38	8,20
	1	12,33	4,54
Nomeação	0	58,50	5,86
	1	36,00	14,73
Compreensão de estruturas complexas	0	16,63	6,57
	1	7,00	1,73
Completamento de frases	0	10,00	3,02
	1	4,67	1,53
Reflexão morfo-sintática	0	9,50	6,12
	1	1,67	2,08
Reconstrução silábica	0	6,38	4,27
	1	3,33	3,51
Reconstrução fonémica	0	,63	,92
	1	,00	,00
Segmentação silábica	0	4,50	3,34
	1	,67	1,15
Segmentação fonémica	0	,75	,89
	1	,00	,00

Legenda NEE: sem NEE = 0 (N=8); com NEE =1 (N=3).

É observável a diferença na média dos testes e subtestes realizados quando separados por dois grupos de crianças: as que têm NEE e as que não têm. A tabela sugere que as médias das crianças em relação às quais há diagnóstico ou que estão em fase de pré-referenciação são todas inferiores às das crianças sem NEE. Contudo, o melhor e o pior teste, isto é, aqueles que têm, respetivamente, as médias mais altas e mais baixas, são os mesmos para ambos os grupos, como os dados permitem comprovar.

Comparando os resultados obtidos pelas crianças do grupo com as tabelas de percentis de Sim-Sim (2014) observa-se que a autora não tem dados referentes a crianças na mesma faixa etária em que as crianças desta investigação se encontram. As idades mais próximas que a autora tem referidas nos percentis são os 53-59 meses e os 70-76 meses, existindo, assim, um hiato de idades que engloba o intervalo entre os 60 e os 70, correspondente à idade da maioria da população deste estudo. Deste modo, **a leitura dos percentis é meramente indicativa**. Esta definição dos percentis não se aplica a

crianças com NEE, no entanto podem sugerir que a utilização dos testes se adequa à identificação de crianças com dificuldades no desenvolvimento da linguagem oral.

Utilizando como intervalo de idade de referência os 70-76 meses (superior ao da população deste estudo, portanto), para uma leitura da escala dos percentis, e considerando apenas os valores das crianças sem NEE pelas razões acima mencionadas, pode concluir-se que:

- No teste da Definição Verbal o grupo encontra-se no percentil >95;
- No teste de Nomeação o grupo encontra-se no percentil >95;
- No teste de Compreensão de Estruturas Complexas o grupo encontra-se no percentil 35;
- No teste de Completamento de Frases o grupo encontra-se no percentil 10;
- No teste de Reflexão Morfo-sintática o grupo encontra-se no percentil 10;
- No subteste de Reconstrução Silábica o grupo encontra-se no percentil 5;
- No subteste de Reconstrução Fonémica o grupo encontra-se no percentil 45;
- No subteste de Segmentação Silábica o grupo encontra-se no percentil 10;
- No subteste de Segmentação Fonémica o grupo encontra-se no percentil 60.

Pode concluir-se que, no global, o grupo tem um desenvolvimento linguístico oral acima do percentil 50 nos testes da Definição Verbal, da Nomeação e da Segmentação Fonémica. Por outro, apresenta valores abaixo do percentil 50 nos testes da Compreensão de Estruturas Complexas, Completamento de Frases, Reflexão Morfo-Sintática, Reconstrução silábica, Reconstrução Fonémica e Segmentação Silábica.

Para analisar qual a significância das diferenças de médias em função de ter ou não NEE, dado que os grupos eram reduzidos, e apesar de a distribuição das variáveis ser normal (Assimetria $z < 1,96$), optou-se por fazer um teste não-paramétrico (Mann-Whitney U, para grupos independentes). A análise mostrou os seguintes resultados:

- Definição verbal ($z = -2,46$; $p = .01$);
- Nomeação ($z = -2,04$; $p = .05$);
- Completamento de frases ($z = -2,36$; $p = .01$);
- Reflexão Morfo-sintática ($z = -2,25$; $p = .01$).

Utilizou-se a significância exata por os grupos serem pequenos e esse ser um critério mais exigente.

Os resultados mostraram que as crianças sem NEE obtêm resultados significativamente superiores nestas variáveis. Nas restantes variáveis (compreensão, recons-

trução silábica, reconstrução fonémica, segmentação silábica e segmentação fonémica) não se verificam diferenças significativas ($p > .05$).

Devo salientar, contudo, que os subtestes de reconstrução fonémica e segmentação fonémica foram excluídos por Sim-Sim no seu estudo com as crianças em idade pré-escolar dada a grande dificuldade que estes apresentavam.

4. A MINHA IDENTIDADE PROFISSIONAL EM CONSTRUÇÃO

Neste capítulo proponho-me a falar da minha experiência no papel de educadora ao longo de ambas as práticas profissionais supervisionadas, que tanto contribuiu para que a minha identidade profissional se desenvolvesse. Os percursos em creche e em jardim de infância foram muito distintos. Senti grandes diferenças a nível da organização da instituição, da relação estabelecida com a educadora, do papel das famílias no contexto pedagógico e da organização da restante equipa educativa.

No contexto da PPS I tinha dificuldades em organizar-me perante as situações imprevistas que ocorriam e não me sentia suficientemente informada sobre as mesmas, o que já não aconteceu na PPS II, em que era consultada ou informada acerca de situações que pusessem em causa o funcionamento da rotina do grupo. Para a atenuação dos imprevistos que podem advir das variáveis a que está sujeito um contexto pedagógico penso que a comunicação foi um grande contributo, isto é, aspetos como a explicitação das regras da instituição e o diálogo contínuo com os atores da organização educativa permitem uma ação pedagógica também mais informada.

Nóvoa (citado em Sarmento, 2009), defende que a construção da identidade se faz em três eixos: da adesão – querer-se ser educadora de infância –; da ação – aprender saberes específicos da educação pré-escolar –; e da auto-consciência – reflexão contínua sobre a ação profissional. Após um período em que foi necessário “refletir quem é a criança, sobre como ocorre o seu processo de desenvolvimento, conhecer as forças que impulsionam o seu desenvolvimento” (Marco, M. T.; Lima, E. A.; Fonseca-Janes, 2015, p. 25) na formação inicial partiu-se para uma fase seguinte, em que existiu o contacto e a experiência da prática pedagógica. A ação decorrida em ambas as PPS permitiu que realizasse aprendizagens diferentes que contribuíram em grande medida para a identidade profissional que tenho vindo a criar, conforme explicito seguidamente.

Sarmento (2009) afirma que não há homogeneidade na composição, nas funções, perspetivas, valores e atitudes no que respeita às identidades dos educadores de infância. Estas variam e são influenciadas pela formação inicial e contínua, pela organização educativa em que se encontra o sujeito, a sua história de vida, entre outros fatores, conduzindo a formas de pensar e agir muito diversificadas. O ponto comum a todas as educadoras de infância é a relação pedagógica com as crianças, apontado por Zabalza (citado em Amarante, 2015) como um recurso privilegiado no trabalho com crianças peque-

nas, pois as suas características pessoais são determinantes para o seu perfil profissional. A identidade profissional resulta da construção intra- e interpessoal e desenvolve-se em contextos, interações, trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa. A identidade é, assim, um processo e está em constante mutação, por isso é “estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural” (Dubar, citado em Sarmento, 2009, p. 47).

A identidade profissional nasce do cruzamento entre a identidade individual, que se desenvolve desde o nascimento (Dubar, citado em Sarmento, 2009) e a identidade coletiva, pois a nossa identidade pessoal não se separa da nossa ação pedagógica, influenciando, por isso, a identidade profissional. As concepções sobre o que é um educador de infância variam bastante, como sugere o artigo de Sarmento (2009). Contudo concordo particularmente com a perspectiva de Lilian Katz, analisada por Sarmento. Katz enfatiza o papel do educador enquanto membro da sociedade que contribui para a sua evolução e o seu sentido de missão e espírito altruísta. O cuidar na educação de infância está presente nas duas valências, creche e JI, existindo, assim, uma “impossibilidade de, em educação de infância, destrinçar uma função social de outra função educativa” (Sarmento, 2009, p. 51), daí a necessidade do altruísmo referida por Katz (citada em Sarmento, 2009). Isto é algo que pude desenvolver mais no contexto da PPS II, pois contactei com crianças provenientes de meios vulneráveis e senti necessidade de priorizar muito o cuidar numa dimensão que não encontrei em creche, apesar de isso também acontecer, claro. Assim, ainda que em creche o cuidar seja de extrema relevância, no JI em que me inseri era também prioritário. Oliveira-Formosinho (citada em Dias, 2012) defende que o educador de infância não tem um papel com fronteiras bem definidas, tendo por preocupação não só a educação, mas também os cuidados necessários para que o desenvolvimento holístico da criança o seja efetivamente, considerando as dimensões do cuidar e educar.

Sarmento releva ainda o trabalho com as famílias e as crianças pequenas. Estas são o foco do nosso trabalho e as famílias o principal ator na sua educação devendo, por isso, ser nossos parceiros e trabalhar ativamente na escola. Neste sentido, senti mais a presença das famílias no contexto da PPS I, pois a organização educativa segue um modelo pedagógico (Movimento da Escola Moderna) que procura bastante a participação das famílias no seio do contexto pedagógico. Para além disso, dispõe de estratégias que promovem essa participação e inclusão, o que também contribui para a construção da identidade de uma educadora (Sarmento, 2009), pois a relação com as famílias permite-

nos conhecer novos estilos de vida, partilhar informações sobre vários tópicos e alargar o nosso conhecimento. Nessa creche as famílias eram chamadas a participar no seio pedagógico e existiam estratégias pensadas para a participação das famílias que procurei trazer um pouco para o contexto da PPS II, com as devidas alterações. Foi essa uma das razões para ter criado a área das novidades (como ilustra a imagem) e pedir às famílias que colaborassem na elaboração do projeto.

Em ambos os contextos da PPS pude observar e participar no contacto com a comunidade, pois ambos tinham uma política de liberdade de saída da escola que permitia uma continuidade com a comunidade no trabalho pedagógico que o enriquece. Vejam-se os exemplos que se seguem:

“Como a terra que tínhamos não era suficiente fomos à mercearia comprar mais. Organizamos o grupo numa fila de dois a dois e fomos visitar o senhor Adelino.” (Excerto da reflexão diária da PPS I, 5 de abril de 2016)

“Como combinado, fomos aos Correios enviar as cartas para os pais nos ajudarem a descobrir “Porque é que os ouriços têm picos?”, o tópico do nosso projeto, sugestão do Cardoso.” (Excerto da reflexão diária da PPS II, 7 de novembro de 2016)

Tal como indicam ambas as reflexões diárias, as saídas ao exterior potenciaram a continuidade de um trabalho em execução de forma prática e que enriquece a experiência das crianças. Para além disso, e como reflito na segunda reflexão diária da PPS II, estas saídas permitem às crianças o contacto com meios da nossa sociedade e cultura a que algumas têm acesso pela primeira vez, neste caso porque ambos os serviços aqui mencionados têm sido substituídos por outros: a mercearia por supermercados e os correios por e-mails ou mensagens de texto.

Amarante (2015) afirma que as educadoras são levadas a estabelecer uma larga rede de interações que engloba as famílias e a comunidade, tendo em vista a resposta às necessidades das crianças e o favorecimento das suas experiências formativas.

Os Quatro Pilares da Educação (1 - Aprender a conhecer; 2 - Aprender a fazer; 3 - Aprender a viver com os outros; e 4 - Aprender a ser) (Delors, 1997) são norteadores da minha ação pedagógica. Conheci-os no primeiro ano da formação inicial e desde então que me identifico com eles, tendo-me levado a procurar a sua operacionalização nas experiências de prática pedagógica que tive, passando a explicitá-los partindo de um texto do seu autor e acrescentando ideias próprias que considero relevantes. Assim sendo, o primeiro princípio corresponde às capacidades de compreender, conhecer, comunicar e descobrir, indicando, por isso, a necessidade de se despertar a curiosidade das

crianças e estimular o seu sentido crítico, de modo a compreender a realidade e a adquirir autonomia (valores implícitos nas intencionalidades expressas no segundo capítulo). O segundo princípio relaciona-se com a transmissão de práticas associadas ao futuro da criança (Delors, 1997), contudo creio que este princípio deve impulsionar a visão da criança enquanto ator social, que participa na criação do futuro. O terceiro princípio prende-se com a educação para a não-violência, para que não existam preconceitos (Delors, 1997). Contudo, considero que mais que a educação para a não-violência é necessária a educação para a aceitação das diferenças e para a cooperação, fomentando um espírito de empatia e solidariedade. Por último, o quarto princípio, o de aprender a ser, sistematiza-se no pensamento crítico e autónomo que permite a formulação de juízos de valor próprios, de decidir por si mesmo, de preparar para a mudança, desenvolvendo a imaginação e a criatividade. Com estes quatro pilares da educação, Jacques Delors pretendia promover o aprofundamento e enriquecimento dos primeiros conhecimentos da criança, de forma a adaptarem-se a um mundo em mudança (Delors, 1997).

A prática permite-nos, enquanto estudantes, confrontar os valores prévios, que estabelecemos para nós na teoria da formação inicial, com a experiência (Sarmiento, 2009). Consecutivamente, alguns dos meus valores e/ou conceções mudaram ou foram ajustados na prática e assim espero que continue a ser, como o papel do cuidar na educação, que já referi.

A identidade inicia-se na infância, com princípios e experiências pessoais que nos moldam e influenciam a nossa identidade pessoal e que, por sua vez, moldam a nossa identidade profissional; é contínua, elabora-se no seio das relações interpessoais e a formação inicial tem uma grande influência sobre esta identidade, bem como se molda na relação com as crianças com quem vamos contactando ao longo do tempo da prática profissional (Sarmiento, 2009). Não posso, por isso, acabar este capítulo sem referir a importância que as partilhas com as minhas colegas e educadora cooperante tiveram na evolução dos meus conhecimentos, reflexão sobre a prática e, conseqüentemente, identidade profissional, de que muitas educadoras afirmam sentir falta (Marco, M. T. ; Lima, E. A.; Fonseca-Janes, 2015). A partilha de experiências com as colegas, educadora e restante equipa educativa contribuía também para uma partilha de estratégias e troca de ideias e conceções sobre a infância, a educação pré-escolar, os modelos pedagógicos e mesmo a formação inicial de educadores que se foi ajustando à minha prática, inquietando-me e levando-me a refletir sobre aspetos em que já tinha pensado, mas sob outros pontos de vista.

Após o término desta PPS levo ainda muitas inquietações e tópicos que ambiciono explorar e investigar melhor no âmbito da educação pré-escolar. Levo ainda contactos de pessoas que cruzaram o meu caminho nas organizações educativas em que realizei as PPS e a instituição onde fui aluna que me permitem continuar a troca de ideias e conceções que agradeço terem acontecido e espero que mantenham, pois considero-as muito benéficas para o meu crescimento pessoal e profissional.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta PPS teve impactos muito importantes em mim, levando-me a crescer enquanto estudante, profissional e ser humano. Esta permitiu-me ainda desenvolver uma investigação numa área que há muito me interessa e que, por isso mesmo, gostava de compreender melhor.

A investigação conduzida ao longo da PPS passou por várias fases, em que primeiro observei o contexto e me interroguei acerca da existência de diferentes níveis de desenvolvimento linguístico oral; procurei, depois, uma forma de compreender melhor este fenómeno no grupo, tendo definido o roteiro da investigação. Este processo, por si só, levou-me a consciencializar melhor relativamente a alguns aspetos que dizem respeito à aquisição linguagem oral. Ao colocar em prática o método de investigação que tinha selecionado fui-me deparando com algumas semelhanças e diferenças entre as respostas de algumas crianças. Este processo de investigação suscitou-me mais uma questão: se o desenvolvimento da linguagem oral seria diferente para as crianças sem Necessidades Educativas Especiais e para aquelas que as têm ou estão em fase de pré-sinalização. O tratamento e a análise de dados revelaram a **existência de diferenças significativas ao nível de alguns domínios da linguagem oral**: na Definição verbal, na Nomeação, no Completamento de frases e na Reflexão Morfo-sintática. Pode, portanto, colocar-se a hipótese de se todos os diagnósticos de Necessidades Educativas Especiais influenciam o processo de desenvolvimento da linguagem oral ou apenas alguns, sendo este um caminho possível para uma futura investigação.

De modo a compreender o enquadramento da avaliação da linguagem oral do grupo a nível nacional, comparei os resultados das suas médias com a escala de percentis que Sim-Sim (2014) definiu a partir dos resultados da sua investigação. Estes levaram-me a concluir que o grupo possui um bom desenvolvimento a nível da Definição verbal, da Nomeação e da Segmentação fonémica. Por outro lado, nos domínios da Compreensão de estruturas complexas, do Completamento de frases, Reflexão morfo-sintática, Segmentação silábica, Reconstrução silábica e Reconstrução fonémica o grupo encontra-se abaixo do percentil 50 definido pela autora.

Esta investigação ajudou-me a mim e à educadora cooperante, que a acompanhou de perto, a compreender melhor em que domínios da língua o trabalho pedagógico se pode focar mais, de forma a que as crianças possam ter um desenvolvimento mais holístico ao nível da linguagem oral.

Para a continuação da investigação considero que seria pertinente analisar alguns dados a nível cultural, social e familiar para poder compreender que influência tem o meio próximo da criança no seu desenvolvimento linguístico oral. A nível do ambiente pedagógico também poderá ser interessante compreender que práticas desse meio são promotoras de um desenvolvimento linguístico oral mais acentuado numas áreas do que noutras e/ou de que modo se pode proceder para que esse desenvolvimento seja mais equilibrado.

Em conclusão, apesar de considerar que a investigação trouxe alguns custos a nível do tempo em sala (como reflito na reflexão semanal n.º 11 – Anexo A), ela trouxe benefícios ao nível do conhecimento que podem influenciar o modo como o trabalho pedagógico se procederá, como as famílias e a equipa educativa compreendem o desenvolvimento das crianças e como uma estudante de mestrado pode conhecer melhor o trabalho de investigação e aprofundar uma área de estudo de interesse.

6. BIBLIOGRAFIA

Amarante, L. (2015). Inovação pedagógica e desenvolvimento profissional na educação infantil. In C. I. Ferreira, F. I.; Anjos (Ed.), *Educação de Infância - Formação, identidades e desenvolvimento profissional* (pp. 111–122). Santo Tirso: De Facto Editores.

APEI. (s.d.). Carta de Princípios para uma Ética Profissional. Consultado em <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>

Aquino, I. (adaptação). (2011). Brincadeiras de triângulos. Consultado em <http://pt.slideshare.net/susanapinhhal/brincadeiras-de-tringulos>

Araujo, S. B. (2014). Avaliação da qualidade em creche: o bem-estar e o envolvimento da criança como processos centrais. *Nuances: Escritos Sobre Educação*, 110–115.

Campos, F., & Costa, M. E. (2013). “Vitória, vitória: contou-se uma história”: Usando um sistema aumentativo e alternativo de comunicação. In *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 5528–5560). Braga: CIED - Centro de Investigação em Educação.

Carvalho, J. A. B. (2013). A Escrita Na Escola: Uma Visão Integradora. *Interações*, 206(27), 186–206.

Coelho, R., & Tadeu, B. (2015). A importância do brincar na educação de infância. In *II Encontro de Mestrados em Educação e Ensino* (pp. 96–103). Lisboa: CIED - Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.

Cunha, P. D. (1996). *Ética e Educação*. Lisboa: Universidade Católica Editora.

Delors, J. (1997). *Educação: um tesouro a descobrir*. Porto: ASA.

Dias, D. (2012). *O educuidar na creche e no jardim-de-infância*. Instituto Politécnico de Setúbal.

Dias, J. C. (1996). *A problemática da relação família/escola e a criança com necessidades educativas especiais*. Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.

Domingues, M., & Gomes, E. (2015). Em busca das vozes das crianças. – Uma experiência de investigação durante a Prática Profissional Supervisionada no Mestrado em Educação Pré-escolar. In *II Encontro de Mestrados em Educação e Ensino* (pp. 121–131). Lisboa: CIED - Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.

Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Ferreira, J. C. (2004). Atraso global do desenvolvimento psicomotor. *Revista Portuguesa de Medicina Geral E Familiar*, 20(6), 703–712.

Ferreira, M. (2010). “- Ela é nossa prisioneira!” – Questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica, 151–182.

Folque, M. da A. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

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

Hauser-Cram, P.; Nugent, J. K.; Thies, K.; Traves, J. (2014). *Development of Children and Adolescents*. Wiley.

INR. (2014). Instituto Nacional para a Reabilitação. Consultado em <http://www.inr.pt/content/1/1140/intervencao-precoce>

Jesus, A. (2012). *Promovendo a autonomia do cidadão pré-escolar – Um estudo de caso*. Universidade de Aveiro, Aveiro.

Lazarević, E. & Kopas-Vukašinić, E. (2013). The Role and Place of Parents of Children with Disabilities in Inclusive Education in Serbia. *International Journal about Parents in Education*, 69–78.

Lima, E., & Cruz-Santos, A. (2013). A influência dos gestos naturais no desenvolvimento de competências comunicativas precoces: estudo piloto. In *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 5877–5891). Braga: CIEd - Centro de Investigação em Educação.

Lima, R., & Ferreira, M. (2013). (In) Competências de linguagem oral e percepção auditiva em crianças com atraso de linguagem. In *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 6110–6120). Braga: CIEd - Centro de Investigação em Educação.

Marco, M. T. ; Lima, E. A.; Fonseca-Janes, C. R. X. (2015). Formação de professores e prática pedagógica na educação infantil. In C. I. Ferreira, F. I.; Anjos (Ed.), *Educação de Infância - Formação, identidades e desenvolvimento profissional* (pp. 19–28). Santo Tirso: De Facto Editores.

Martins, M. E.; Loura, L.; Mendes, M. F. (2007). *Análise de Dados - Textos de apoio para os professores do 1º ciclo* (Direcção-Geral). Lisboa.

Matias, G., & Vasconcelos, T. (2010). Aprender a ser educador de infância: o processo de supervisão na formação inicial. *Da Investigação Às Práticas*, X, 17–41.

Mendez, J. L. (2010). *How Can Parents Get Involved in Preschool? Barriers and Engagement in Education by Ethnic Minority Parents of Children Attending Head Start*, 16(1), 26–36.

Montessori, M. (1965). *Pedagogia Científica. A descoberta da criança*. S. Paulo: Editora Flamboyant.

Oliveira, R., Roddrigues, F., Saraiva, J. M., & Fernandes, B. (2012). Avaliação e Investigação Etiológica do Atraso do Desenvolvimento Psicomotor / Défice Intelectual. *Saúde Infantil*, 34(3), 5–10.

Projeto Curricular de Grupo. (2016).

Ribeiro, E. (2009). O Projecto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP) como impulsionador de mudança(s) na práxis. In *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias - Estudos de Caso* (pp. 135–158). Lisboa: Ministério da Educação.

Roldão, M. (2004). *Estudo do meio no 1.º ciclo - fundamentos e estratégias* (Texto Editora). Lisboa.

Sarmento, T. (2009). As Identidades Profissionais em Educação de Infância. *Locus SOCI@L*, 2(2), 47–65.

Silva, E. M., & Albuquerque, C. P. (2011). Atraso do desenvolvimento: a imprecisão de um termo. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 12(1), 19–39.

Sim-Sim, I. (2014). *Avaliação da linguagem oral : um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica: Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação.

SNIPI. (2017). Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância. Consultado em <http://www.dgs.pt/ms/12/default.aspx?pl=&id=5525&acess=0>

Tekin, A. K. (2011). *Parent Involvement Revisited: Background , Theories , and Models*. *International Journal for Applied Educational Studies*, 11(1), 1–13.

Tinoco, J., Santos, A., & Martinho, M. H. (2013). Comunicação nas aulas de matemática: um estudo de caso numa turma do 6º ano. In *Atas do XII Congresso Inter-*

nacional Galego-Português de Psicopedagogia (pp. 5512–5527). Braga: CIEd - Centro de Investigação em Educação.

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

ANEXOS

Anexo A – Portefólio individual

- **Reflexões diárias**

3 de outubro de 2016: Segunda-feira

Com a entrada no mês de outubro começam algumas atividades que decorrem noutros espaços da escola, hoje foi o caso da sessão de Educação Física. Planeei-a previamente e enviei à educadora, que considerou que tinha muitas atividades para um tempo tão reduzido (cerca de 45 minutos), mas que o melhor seria experimentar. E foi o que fizemos hoje. As crianças mostraram-se *entusiasmadas* quando a educadora as informou de que seria eu a conduzir a sessão e ouviram com atenção as minhas explicações, porém algumas regras não foram compreendidas na totalidade. Houve necessidade de parar o primeiro jogo duas vezes para clarificar as regras e dar algumas indicações às crianças durante o jogo. As crianças que formavam a corrente, por exemplo, largavam-se muitas vezes e queriam tentar apanhar todos os colegas ao mesmo tempo. Após alguma insistência deixaram de largar as mãos uns dos outros mas continuavam sem um plano para apanhar os colegas que faltavam, pelo que comecei a dar-lhes sugestões.

No jogo seguinte houve uma criança que rasgou a sua peça em vários pedaços. Por constrangimentos de tempo esse puzzle não foi completado. Numa próxima vez terei de prever este tipo de situações e, possivelmente, plastificar as peças, de modo a que não se rasguem tão facilmente. O último jogo, As Bolas de Neve, foi o mais apon-tado como preferido na conversa do final da sessão.

Penso que necessito de melhorar os feedbacks que vou dando a cada criança durante a sessão, para que estes sejam mais frequentes e encorajadores da prática desportiva. Considero que os jogos de regras são, nesta fase do desenvolvimento infantil, de grande relevância para a aquisição de novas regras que com a aproximação da entrada no 1º Ciclo do Ensino Básico se tornam eminentes para muitas das crianças do grupo. Deste modo, pretendo repetir o jogo inicial da sessão para que as suas regras sejam apreendidas e levar mais jogos com regras e movimento para sessões futuras de Educação Física e momentos ao ar livre.

O exercício de Retorno à Calma não foi realizado devido ao pouco tempo restante da sessão após o último jogo. Na conversa final, o Gabriel revelou não ter gostado de nenhum dos jogos realizados. Sugeri-lhe, então, que me ajudasse a escolher um jogo

para a próxima sessão, de modo a que também possa desfrutar mais da sessão de Educação Física e a ter poder de decisão.

4 de outubro de 2016: Terça-feira

Hoje estive a continuar a elaboração das regras da sala com algumas crianças. A educadora registou as ideias do grupo sobre as regras numa conversa no tapete e agora temos estado a realizar o que foi combinado entre todos: construir nuvens em papel para escrever as regras. As crianças que o desejarem pintam uma nuvem com anilina e depois de seca recortam-na. Quando a nuvem está concluída leio à criança o conjunto de regras que escrevemos e ela escolhe a regra que quer para aquela nuvem.

De modo a dar hipótese de escolha às crianças coloquei na mesa materiais para duas formas diferentes de preencher a nuvem: anilina ou pedaços de papel. Apenas uma criança escolheu preencher a sua nuvem com pedaços de papel e, ao fim de algum tempo, disse que já não queria mais fazer aquela nuvem. Combinámos, então, que poderia acabar aquela nuvem depois e fazer uma de anilina, como os outros colegas e conforme ele queria. Quis garantir que a criança compreendia a responsabilidade de se comprometer com um trabalho, especialmente tendo sido uma tarefa que escolheu realizar.

Reinaldo: “Inês, não quero fazer mais.”

Eu: “Então, já estás cansado?”

Reinaldo: “Sim.”

Eu: “Queres fazer o quê, então?”

(Reinaldo aponta para a nuvem de outro colega, colorida com anilina)

Eu: “Queres fazer com aquela tinta também?”

Reinaldo: “Sim.”

Eu: “Então o que achas de acabares amanhã a nuvem que já começaste e agora podes ir brincar um bocadinho que já está quase na hora de arrumar? Depois de acabares aquela fazes outra com a tinta, pode ser?”

Reinaldo: “Sim.”

Para além da forma de preencher a nuvem, cada criança podia decidir a cor que queria utilizar e a atividade só ficava concluída para cada criança depois de me ver escrever a regra que escolhera, de forma a tomar um contacto maior com a escrita e a

compreender que eu estava a escrever o que ela tinha dito, e depois de ir lavar o pincel. Apesar de ainda não ter definido as minhas intencionalidades educativas para o grupo penso que a responsabilização pelo cuidado dos materiais utilizados deve ser inculcada desde cedo e que constitui, também, uma aprendizagem importante.

Não posso concluir sem referir que todas as regras se encontram escritas na positiva, em que tanto eu como a educadora (tendo esta iniciativa partido dela) procurámos que as crianças dissessem as regras da sala dessa forma. Por exemplo:

Educadora: “Digam lá uma regra da nossa sala.”

Ricardo: “Não correr.”

Educadora: “Boa! Mas olha, eu não gosto do “não”. Então como podemos pôr essa regra sem usar o “não”?”

(Ricardo pensa)

Educadora: “Se não podemos andar a correr podemos andar como?”

Ricardo: “Devagarinho.”

6 de outubro de 2016: Quinta-feira

O plano deste dia era explicar o que era a Implementação da República, que assinalou feriado ontem. Para tal, efetuei a planificação que enviei depois à educadora.

Como a educadora tinha uma reunião nessa manhã eu fiquei na sala com o grupo e a auxiliar. Como a educadora me tinha dado a indicação que poderia avançar com a atividade com ou sem a sua presença comecei logo após a reunião inicial no tapete, pois considerei que esse era o momento mais indicado para avançar com uma atividade que requeria tanta participação oral por parte das crianças. Assim sendo, comecei por questioná-las sobre o que tinham feito no feriado e, depois sobre a razão pela qual tinha sido feriado. Como nenhuma sabia perguntei se o nosso país era governado por reis. O grupo respondeu que não e tornei a perguntar por quem era, então, e o Gabriel respondeu que era pelo presidente. Expliquei que antes tínhamos reis e que no dia 5 de outubro de há uns anos passámos a ter um presidente. Mostrei, depois, a bandeira e perguntei o que era aquilo. Responderam todos que era a bandeira de Portugal. Presumo que com o europeu de futebol este verão a bandeira se tenha tornado bastante familiar para as crianças. Porém, quando perguntei se antes da república havia bandeira responderam em unísono que não. Tornou-se claro que algumas das informações precisavam de ser pesquisadas. Perguntei quem queria ir registar as informações e o Aquiles, a Valéria, a Rita, a Petra, o Patrício e o Dinis foram sentar-se à mesa comigo. Quando estávamos todos a

conversar apareceu a Margarida (educadora de infância) que ajudou a descortinar alguns aspetos do nosso tema de forma divertida:

Margarida: “Ah olha a bandeira da Espanha!”

Grupo: “Não! É do Portugal!”

Margarida: “Que azul e amarelo tão bonitos!”

Grupo: “É vermelho e verde!”

Margarida (apontando para a bandeira): “E isto, o que é?”

Grupo: “São castelos.”

Esta tinha sido a educadora titular de algumas das crianças do grupo no ano anterior, pelo que conhece bem muitas das crianças do grupo que estou a acompanhar. No final da manhã tínhamos feito dois cartazes:

No cartaz d’ “O que queremos saber” ficaram registadas as questões que temos de ir pesquisar. É importante salientar que, devido às interações estabelecidas e desenvolvidas, a atividade tomou um rumo diferente do inicialmente pretendido. Seguindo uma estrutura de projeto é fundamental que o tópico parta do interesse das crianças, de forma a dar origem a perguntas mais genuínas, isto é, que interessem verdadeiramente às crianças, o que não se passou neste caso, em que fui eu a levar o tópico para a sala. De modo a aprofundar melhor o tópico, é importante que as questões colocadas pelo adulto condutor da atividade já venham previamente preparadas, o que não aconteceu neste caso.

7 de outubro de 2016: Sexta-feira

Hoje é o Dia dos Castelos. A educadora leu a história *Uma Princesa do Pior* e depois questionou o grupo em relação a algumas palavras novas que apareciam na história, como “armadura”, “proeza”, “aposentos”. Fui apontando as respostas das crianças quando questionadas sobre essas novas palavras para, depois, as podermos compilar num dicionário de grupo. De acordo com o tema do dia, mostrámos alguns castelos reais para as crianças verem, como o Castelo de São Jorge, o Castelo de Wawel, onde facilmente se identificam as muralhas, o Castelo do Sabugal, o Castelo de Arraiolos, que tem uma muralha redonda e ainda a muralha da vila de Almeida. A educadora deu uma folha com um castelo para pintar a algumas crianças e outras estiveram comigo a acabar as regras da sala.

Após o almoço, li uma história em suporte digital sobre o Outono e a educadora ainda me deu indicação para mostrar um *power point* com informações sobre o tema,

que eu aproveitava para questionar as crianças. Como o Pedro não parava quieto no tapete e distraía os colegas, estes estavam sempre a chamar-me a atenção para as coisas que ele fazia. A educadora foi com ele para fora da sala e eu aproveitei para falar com o grupo sobre como agir em relação ao Pedro:

Eu: “Quando o Pedro não está aqui no tapete e anda na sala a fazer outras coisas, eu e a educadora também vemos e sabemos o que ele está a fazer. Não é preciso vocês estarem sempre a dizer-nos. Em vez disso, vocês podem ajudar o Pedro, como amigos deles. De que formas é que acham que o podem ajudar?”

Reinaldo: “Ser amigos.”

Dinis: “Partilhar.”

Rita: “Brincar com ele.”

Ricardo: “E se ele nos tirar alguma coisa? Às vezes ele faz isso.”

Eu: “Podes dizer-lhe para não fazer isso.”

Ricardo: “Mas eu digo e ele continua.”

Eu: “E se ele continuar chamas-me a mim ou à educadora, mas já tentaste ajudar, pelo menos.”

Possível- e provavelmente as indicações vão ter de ser repetidas algumas vezes, pois as situações vão-se repetindo e o Pedro também tem comportamentos diferentes consoante o dia. Apesar disto, ele é uma criança bastante querida e todos são seus amigos.

Acabámos, depois, de ver as regras, lendo todas e colocando-as na parede. Para dar continuidade aos castelos algumas crianças construíram princesas em velcro e papel borracha.

10 de outubro de 2016: Segunda-feira

Hoje foi a educadora a dar a sessão de ginástica. Fez um percurso com uma corda, uns arcos, um banco sueco e um colchão. No final, deitaram-se todos no chão de olhos fechados, ouvindo as indicações da educadora de levantar a perna esquerda, tocar com a mão esquerda no joelho direito, pôr as mãos atrás dos joelhos... Quando regresámos à sala comeram a fruta e a Marta deu uma língua de gato a cada criança, que tinha trazido de casa. Quando acabaram todos de comer começaram a cantar uma canção que eu conheço e perguntei-lhes se alguma vez tinham ouvido a canção com a música. Responderam que não e então pus a música a tocar no computador, a que todos reagiram com entusiasmo. Quando a educadora se juntou de novo a nós estivemos a rever

quem era a rainha das cores da nossa sala e concluímos que é o vermelho, a cor preferida de maior número de crianças na sala. As crianças quiseram afixar o gráfico e os seus desenhos com as suas cores de eleição na parede junto ao cavalete.

Depois de almoço comecei a ler a história *Elmer* e depois fiz algumas questões sobre a mesma, como quem era a personagem principal, o que é que ele fazia na história, como é que era e como acabava a história. As questões de interpretação ajudam as crianças mais distraídas a compreender melhor a história e todas a assimilar melhor o que foi escutado, pelo que gostava de ir repetindo este exercício com algumas histórias. Após a história iniciei a pesquisa das questões d' "O que queremos saber" com algumas crianças, no computador, em que eu escrevia as questões em maiúsculas e eles copiavam para o motor de busca. Líamos as informações de alguns *sites* e eu registava as descobertas e respostas numa folha. Amanhã continuaremos esta pesquisa para concluir o trabalho.

11 outubro de 2016: terça-feira

A manhã começou, como habitualmente, com a reunião no tapete, e, como é intenção da educadora trabalhar os 5 sentidos esta semana realizámos um jogo de identificação de sons. Havia um conjunto de imagens dispostas no meio da roda e um CD que reproduzia sons, quando uma criança reconhecia um som colocava uma ficha redonda em cima da imagem correspondente. Por ser um jogo de identificação de sons o grupo esteve muito atento e silencioso, esforçando-se todas as crianças para adivinhar o que tocava naquele momento.

Estivemos, ainda, a pesquisar "O que queremos saber" da atividade iniciada a propósito da Implantação da República no computador e a registar as respostas, que depois foram escritas num cartaz.

12 outubro de 2016: quarta-feira

A biblioteca começou já a mudar. Em conversa com a educadora vimos que suporte poderíamos pôr na biblioteca e encontrámos uma pequena mesa que as crianças poderiam decorar. Como havia muitas crianças com trabalhos por acabar foram acabá-los e ficaram apenas dois a pintar a mesa.

Eu: Então, de que cor é que vocês gostavam de pintar a mesa?

Reinaldo: Azul.

Patrício: Vermelho.

Eu: Ok, então como fazemos para usar as duas cores?

(silêncio)

Eu: Podemos pintar tudo de azul e desenhar a vermelho, pintar tudo de vermelho e desenhar a azul, fazer círculos ou quadrados das duas cores...

Reinaldo: Quadrados!

Eu: Que achas, Patrício?

Patrício: Sim.

Desenhei, então, quadrados e disse que havia uma regra: não podíamos pintar dois quadrados seguidos da mesma cor. A princípio foi um pouco complicado e perguntavam sempre antes de começar a pintar outro quadrado, mas depois, à medida que apareciam mais quadrados pintados, a regra foi mais interiorizada e já não era necessário questionarem-me.

A Marta e o Cardoso estavam a fazer um desenho enquanto eu estava a ver de alguns jogos com o Gabriel e o David, e o Cardoso veio mostrar-me o desenho que tinha feito:

Eu: E o que fizeste no teu desenho?

Cardoso: A trovoada.

Eu: E está a fazer trovoada onde?

Cardoso: Aqui. (Aponta para a trovoada que desenhou)

Eu: Sim, mas em que parte é que faz trovoada?

Cardoso: No palácio.

Eu: Então tens que desenhar o palácio para nós sabermos que é no palácio que está a fazer trovoada.

Cardoso: Mas eu não sei desenhar um palácio!

Eu: Aposto que sabes! Vai tentar fazer e depois mostra-me que eu ajudo-te a melhorar.

Cardoso: Mas eu não sei!

Marta: Eu sei! Queres que eu faça?

Eu: Boa ideia, a Marta pode ajudar-te!

(Sentam-se os dois e a Marta tenta desenhar o palácio sozinha.)

Cardoso: Inês, ela não me está a ajudar!

Eu: Marta, tens de lhe explicar como é para ele poder desenhar o que imaginar.

Marta: Mas eu não consigo explicar, é mais fácil se desenhar.

(Cardoso levanta-se e vem para junto de mim com o desenho.)

Eu: E se formos ver como são os palácios num livro ou numa revista?

(Vamos até à biblioteca da sala)

Procurei que a ajuda entre pares fosse uma solução para o problema que o Cardoso estava a colocar. Tenho ganhado a noção de que as crianças deste grupo não se ajudam muito entre si quando alguém tem alguma dificuldade e gostava de trabalhar isso nas pequenas tarefas do dia-a-dia. Da mesma forma, penso que devo evitar dar-lhes todas as respostas às questões que me colocam e incentivar a pesquisa e o trabalho de cooperação entre pares.

13 outubro de 2016: quinta-feira

Ao almoço o Aquiles não queria acabar a sopa, estava mesmo a acabar. Para o ajudar dei-lhe uma colher à boca e ele cuspiu de volta para a taça da sopa. Tirei-lhe aquela taça da frente e pus outra, dizendo-lhe que teria de comer pelo menos 5 colheres. Começou a chorar e deixei-o um pouco enquanto ia buscar um pano para limpar o que tinha sujado com a sopa. Depois de o limpar perguntei-lhe se queria que eu o ajudasse, ao que respondeu com um aceno afirmativo. Parou então de chorar e dei-lhe a primeira colher à boca, disse-lhe que podia beber um bocadinho de água entre cada colher de sopa e em menos de cinco minutos já estava a comer o segundo prato. No refeitório não se insiste para que as crianças comam alimentos de que não gostam e eu e a educadora estamos presentes em apenas 15 minutos da hora de refeição, contudo gostava de intervir nesta área, pois há muitas crianças no grupo com resistência a provar novos alimentos.

Como já tinha observado situações semelhantes relativas à alimentação tinha planeado com a educadora fazer um bolo de cenoura com o grupo nesse dia. Assim, à tarde, juntámos todo o grupo à volta da mesa e cada criança podia fazer uma tarefa necessária ao bolo: partir os ovos, juntar a farinha, mexer... O grupo mostrou-se muito interessado na atividade mas também muito paciente em relação a algumas tarefas que todos gostavam de poder realizar. No final, puderam provar a massa crua do bolo que tinha ficado na taça depois de encher as formas que iam ao forno. Novamente houve algumas crianças com resistência a provar a massa crua, mas que acabaram por experimentar dadas as partilhas entusiásticas dos colegas. Olhando em retrospectiva, penso que deveria ter aproveitado a situação para calcular com o grupo o tempo de cozedura do

bolo e registrar fotograficamente a evolução da cozedura do bolo no forno, levando dois a dois até perto do forno.

Depois de o bolo estar cozido cada criança comeu uma fatia ao lanche com o leite.

14 outubro de 2016: sexta-feira

Hoje foi dia de ir apanhar o lixo da escola. Trata-se de um projeto de limpeza da escola que duas educadoras estão a implementar e que procura consciencializar as crianças para as questões ambientais.

Depois de almoço fomos ao parque. Tinha proposto à educadora uma ida ao parque dado que algumas crianças relatam que no fim-de-semana não saem muito de casa. Como domingo é o dia da alimentação e na escola se vai fazer a semana da alimentação combinámos que cada criança levaria um fruto típico do outono.

17 outubro de 2016: segunda-feira

Depois da sessão de expressão motora estivemos a ver as diferentes frutas que as crianças tinham trazido a pedido da educadora e a propósito da semana da alimentação. A educadora levou tangerinas para todos, pois há muitas crianças que estranham a laranja e não comem no refeitório quando esta está incluída no almoço. Também levou romã, que deu a provar a todas as crianças, contudo houve muitas a dizerem que não gostavam ainda antes de provar e insistimos para que provassem. Quando acontecem situações deste género há crianças que mantêm a sua recusa em provar um novo alimento e crianças que provam efetivamente o novo alimento, como o caso do Gabriel e do Diogo, respetivamente, hoje. A Marisa levou anona, uma fruta que eu própria nunca provara e que muitas das crianças estranharam. Também comemos ameixa e diospiro.

À tarde continuámos com atividades de fruta: as crianças fizeram espetadas para comer ao lanche. O Gabriel não quis pôr mais frutas na sua espetada a não ser uvas e a Rita, na hora do lanche, não quis comer a sua. As outras crianças, pelo contrário, mostraram grande satisfação por estarem a comer fruta de forma diferente e preparada por si.

18 outubro de 2016: terça-feira

Hoje de manhã iniciei a reunião do tapete. Como a educadora estava a conversar com a mãe do Diogo e já tinham chegado quase todas as crianças comecei a cantar o

“Bom dia” com elas. Ontem não tínhamos falado sobre o fim-de-semana, pelo que aproveitei para lhes perguntar de ainda se lembravam do que tinham feito e eles punham o braço no ar para falar, uma regra em que tenho procurado insistir, pois quando começam todos a falar ao mesmo tempo não consigo distinguir tudo o que é dito e tenho receio de perder informação relevante; para além disso, esta estratégia permite que todos se oiçam mutuamente e aprendam a esperar pela sua vez de falar. Do mesmo modo, em momentos-chave do dia, como o final de uma atividade que ocorreu hoje, acontece ter várias crianças a cercarem-me e a interrogarem-me enquanto falo com outra criança. Procuo dizer-lhes que é necessário esperarem, pois de outra forma não consigo responder a todas.

Ainda no tapete, coloquei as imagens da história *A Lagartinha Muito Comilona* no computador para todos verem e fazerem o reconto da história todos juntos. Tinha planeado que as crianças desenhariam num cartaz previamente elaborado os alimentos ingeridos pela lagartinha, contudo, em conversa com a educadora decidimos que as crianças poderiam desenhar um número maior de frutos dos que a lagartinha tinha comido. Assim, alguns dos frutos seriam para completar a tabela com o que a lagartinha tinha comido e os outros para fazer conjuntos. Quando estávamos a iniciar os conjuntos questioneei ao grupo os conjuntos possíveis (“Que conjuntos podemos fazer com estes alimentos?”), tendo o Dinis respondido “Os doces e os saudáveis!”. Começámos então a ver quais eram os alimentos doces e os que eram saudáveis, até à hora de almoço. A tarefa não ficou concluída e, por isso, será continuada amanhã.

19 outubro de 2016: quarta-feira

De manhã acabámos o painel dos conjuntos com a alimentação saudável e os doces, como o Dinis lhes chamou. Todas as crianças identificaram corretamente os alimentos que eram saudáveis e os que eram doces, a única dúvida foi no queijo e, para chegar à resposta, estivemos a rever a roda dos alimentos em que secção e inseria esse alimento. Contámos os elementos de cada conjunto e registámos. O reforço da manhã foi tomado no recreio e depois fomos ouvir um conto à biblioteca. O Pedro não ficava sentado mais de um minuto, nem a ouvir a explicação da importância de haver sinais nem a ouvir a história. Quando a bibliotecária perguntou quais dos sinais do placard conheciam muitos identificaram o sinal de trânsito de sentido proibido, sentido obrigatório, etc. Depois perguntou quem eram as pessoas que nunca falavam, que não sabiam falar. Ela estava à espera da resposta “mudas” mas o grupo respondeu “A Petra”, a me-

nina do nosso grupo que tem mutismo seletivo e não fala fora de casa. À tarde concluímos o cartaz do bolo de cenoura, com as instruções escritas e os desenhos que cada criança fez.

20 outubro de 2016: quinta-feira

Hoje de manhã li *O Nabo Gigante*, instigada pela educadora, e depois da história estivemos a falar de algumas palavras novas que lá apareciam. Depois comecei a fazer com algumas crianças as suas frutas preferidas em pasta de moldar. Elas acharam graça ao facto de ficarem com as mãos de outra cor e estavam muito concentradas no que faziam. O Patrício era o que parecia mais envolvido. Cada criança tinha a sua pasta de moldar num pedaço de plástico, onde escrevi o nome de cada uma e a sua peça de fruta preferida. Quando estava com uma parte do grupo nesta tarefa a Valéria veio ter comigo a chorar:

Eu: Então, que se passa?

Valéria: A Sofia não para de fazer “blablabla”.

(Olho e vejo que a Sofia está na biblioteca com um livro.)

Eu: Mas ela está a ler um livro.

Valéria: Mas ela só faz “blablabla” quando eu começo a ler o meu livro.

A educadora veio perguntar-me a seguir o que se tinha passado e explicou-me que no ano passado a Sofia só se dava com a Valéria e que agora está a começar a ter mais amigos lá na sala, o que está a incomodar um pouco a Valéria.

21 outubro de 2016: sexta-feira

De manhã, a educadora leu a história *Esfrega, Escova e Lava* e falámos um pouco sobre a higiene do nosso corpo. De manhã acabaram-se alguns trabalhos e as crianças ficaram a trabalhar nas áreas, recorrendo já aos cartões com o seu nome para marcar a área em que iam brincar. O Pedro mostrou algumas vezes desconforto pela quantidade de crianças que brincavam ao mesmo tempo no tapete. Hoje isso voltou a acontecer e eu intervimos:

Eu: Está muita gente no tapete...

Aquiles: Eu vou ler os nomes de quem tem aqui o cartão: o Gabriel pode ficar, o Reinaldo também. De quem é este?

Dinis: Do Fábio.

Aquiles: É, Fábio?

Fábio: Sim.

Aquiles: Depois, temos o meu e o do Dinis.

Em conversa com a educadora percebi que esta estratégia de organização já vem do ano anterior, pelo que a grande maioria das crianças já está muito familiarizada com este esquema.

A Marta tem trazido muitas folhas para a sala quando chega de manhã. Hoje perguntei-lhe o que queria fazer com as folhas.

Marta: Decorar a sala!

Eu: E mais?

Marta: Podemos pôr uma folha na porta.

Eu: Sim...

Marta: Podemos pôr uma folha na janela. (Pausa.) Na janela não é boa ideia, pois não?

Quando me apercebi que havia algumas crianças na biblioteca que não vão para lá habitualmente fui ver o que estavam a fazer.

Diogo: Olha, estamos a fazer uma carta para a Ritinha!

Eu: Mas não está aí nada escrito!

Diogo: Está aqui! (aponta para o envelope)

Patrício: Isto é o caminho até à Rita (percurso desenhado no envelope).

Hoje coloquei algumas canetas na área da biblioteca e pequenos papéis em branco, pus os envelopes num sítio mais à vista também. Isto permitiu-me observar que algumas crianças sabem que o envelope precisa indicar a direção para chegar ao seu destino, situação que o Diogo e o Patrício resolveram bem.

Depois do almoço o grupo vinha muito agitado do recreio e a querer falar ao mesmo tempo. A auxiliar já me tinha segredado o que se tinha passado e sabia que teria de iniciar a conversa e tentar resolver a situação da melhor forma, pois a educadora ainda não tinha chegado.

Eu: Gabriel, o que aconteceu?

Gabriel: O Pedro tirou os meus óculos e pôs o pé em cima.

Eu: Foi, Pedro?

(Pedro, em silêncio, acena com a cabeça)

Ricardo: Ele partiu os óculos!

(Pego nos óculos e mostro ao grupo)

Eu: Os óculos estão aqui, não estão partidos, estão só tortos.

(O Pedro vem abraçar-me)

Eu: Olha para mim, Pedro. Os óculos que alguns meninos têm são para verem bem, porque não vêem como tu e eu ou a Sofia sem os óculos, percebes?

(Pedro continua em silêncio)

Aquiles: E são muito caros!

Eu: Por isso, temos de ter ainda mais cuidado com esses meninos e a cara desses meninos quando brincamos com eles. (O Pedro continua em silêncio e sem querer enfrentar o grupo.) Já pediste desculpa ao Gabriel?

Pedro: Desculpa, Gabriel.

Eu: Desculpas, Gabriel?

Gabriel: Um pouco.

(A educadora chega.)

Eu: Já viram, o Gabriel está a fazer uma coisa muito correta: está a dizer que tem dificuldade em desculpar, não está a dizer que desculpa só porque sim. Precisas de mais um bocadinho de tempo para desculpar o Pedro, Gabriel?

Gabriel: Sim.

A educadora ficou muito triste ao saber o que se tinha passado. As crianças tiveram a fazer um desenho para afixarmos, com um título, data e o nome do artista. A educadora falou a sós com o Pedro, fora da sala, no final do dia, apenas. O Pedro esteve mais calmo mas inquieto, ao mesmo tempo, devido a tudo o que acontecera. Com a ajuda da educadora consciencializou-se melhor do que tinha feito e foi dizer ao Gabriel que queria ser amigo dele e o Gabriel desculpou-o.

Quando perguntei ao Patrício que nome queria dar ao seu desenho ele respondeu-me:

Patrício: Vítor.

Eu: Porquê? Conheces alguém com esse nome?

(Patrício acena com a cabeça)

Eu: É teu amigo?

Patrício: Sim, do 1º ano.

Eu: E tens saudades dele?

Patrício: Sim.

Percebi, depois, que o Vítor era uma criança do grupo no ano anterior e o amigo com quem o Patrício mais se dava na sala, mas que agora não vê tanto porque já está no 1º ciclo.

24 outubro de 2016: segunda-feira

A sessão de educação física, na minha opinião, não correu muito bem. Penso que o grupo já conseguiu compreender melhor as regras do jogo que repeti nesta sessão, mas persiste alguma dificuldade em jogar o tempo todo de acordo com as regras pré-estabelecidas. Para além disso, penso que o percurso efetuado possa ter sido um pouco complexo demais para o grupo, pois muitos elementos não sabiam jogar à Macaca, o que eu não esperava, e esse jogo, ao estar incluído no percurso acumulava muitas crianças. Nos outros pontos do percurso a situação de atividade decorria com maior desenvoltura.

Neste dia acabámos de pintar as frutas criadas em pasta de moldar, atividade que as crianças realizaram com desenvoltura e gosto, pois têm mostrado apreciar bastante o trabalho com tintas.

25 outubro de 2016: terça-feira

De manhã quisemos que o Pedro se sentasse no tapete e ficou ao lado da Rita. Ele não queria ficar sentado e escondeu a cara entre os braços, mostrando que não estava contente connosco. A Rita começou a fazer-lhe festinhas e ele abraçou-a. Depois deu-lhe a mão e foram-se sentar-se os dois um pouco mais atrás no tapete, lado a lado.

Este comportamento da Rita demonstra empatia pelo amigo, pois perante a sua tristeza ela teve sensibilidade para confortar o amigo. Apesar da sua condição de Atraso Global do Desenvolvimento o Pedro é uma criança muito afável e dá-se muito bem com os colegas, tendo reagido positivamente à aproximação e ao gesto da Rita.

Hoje houve uma psicóloga que foi à sala buscar o Reinaldo para conversar com ele. Segundo as informações da educadora, este é o início do processo de avaliação da criança que foi referenciada por ela mesma à Equipa Local de Intervenção (ELI).

Hoje iniciei a atividade de construção dos sacos individuais para o Pão por Deus. Apesar de esse dia ser feriado para a semana comemorar-se-á esse dia na segunda-feira, apesar de ser também o dia de Halloween, que na escola não se festeja mas de que as crianças tanto falam ultimamente. Para a sua realização reutilizei pacotes de leite de 1L, abrindo-os e lavando-os. Cada criança pode escolher como quer decorar os seus. O Da-

vid quis pintar com anilinas, por exemplo, e o seu saco ficou bastante colorido. A Sofia, por outro lado, escolheu alguns tipos de papel e tecido e quis recortá-los em vários pedaços para depois colar.

Dada a coexistência do Halloween e do Pão por Deus no mesmo dia no âmbito escolar foi necessário explicar um pouco o que eram os dois dias, contudo penso que terei de voltar a abordar este tópico mais tarde, de novo, de modo a garantir que não há confusão entre as duas festividades. Quando expliquei o que era o Pão por Deus houve crianças que o confundiram com o produto de pastelaria Pão-de-Deus.

26 outubro de 2016: quarta-feira

De manhã contei uma história como auxílio do computador portátil e que está em forma de pdf (Aquino, s. d.). A história mostrava como, através das figuras geométricas triangulares se podem construir outras formas que lembram seres ou objetos. Ao conversar sobre a história a educadora foi buscar um pequeno quadrado de papel para cada criança, que ao unir os vértices opostos se transformou em triângulo isósceles, e que, com o evoluir da conversa e enumeração das formas presentes na história, o Pedro e o Gonçalo recriaram em conjunto uma das formas que se apresentava na história: o barco. Pegando na vontade de trabalhar a pares que as duas crianças demonstraram propus ao grupo que formassem pares e criassem ou recriassem novas formas a partir dos triângulos que tinham consigo:

Eu: Repararam em todas as coisas que os triângulos faziam? Ainda se lembram?

Todos: Sim!

Eu: Então digam lá quais eram – com braços no ar.

Cardoso: Um barco.

Valéria: Borboleta.

Pedro: Peixinhos.

Marisa: Estrelas.

Pedro: Inês, olha! Olha o que eu e o Gonçalo fizemos!

Eu: Uau! O Pedro e o Gonçalo fizeram um barco, não foi? Como fizeram?

Pedro: Assim! (Repete o gesto utilizado para a criação, em que as duas crianças juntaram os seus dois triângulos.)

Eu: E se todos arranjassem um par e construíssem algo em conjunto com os vossos triângulos, como o Pedro e o Gonçalo?

Antes de almoço, quando todos foram lavar as mãos, comecei a ouvir barulho excessivo proveniente da casa de banho. Quando fui ver o que se passava encontrei o Pedro e o Ricardo em conflito um com o outro sobre quem lavava as mãos primeiro, pois o primeiro a despachar-se iria primeiro para o comboio e poderia ficar com a Petra. Disse-lhes, então, que a Petra já tinha par e que escolhera hoje dar a mão a uma amiga.

27 outubro de 2016: quinta-feira

Hoje o Ricardo mordeu o Pedro. A disputa entre eles está claramente a piorar e por muito que o Ricardo tente manter a calma e afastar-se de alguns focos de conflito o Pedro vai perseguindo-o, procurando muitas vezes os materiais com que ele brinca. Perante a situação de hoje o Ricardo foi repreendido e fez-se alusão ao seu comportamento no ano passado, que algumas educadoras e auxiliares me relataram como sendo muito agressivo. Contudo, quando o Pedro é repreendido não se mostra muito afetado com o que lhe dizemos, normalmente amua e é capaz de reproduzir o mesmo comportamento repreendido pouco tempo depois. Contudo, o Pedro acaba por ir sendo mais desculpado devido à sua condição de Atraso Global do Desenvolvimento. Tenho receio de que esta forma de lidar com a situação possa ser injusta para o Ricardo e criar em si um sentimento de injustiça que possa conduzi-lo de volta ao comportamento violento do ano anterior, especialmente porque tenho dificuldade em ver o Ricardo como uma criança agressiva e tenho-o conhecido como uma criança muito inteligente, de imaginação e criatividade notáveis e também muito dócil para com os adultos e empático e dotado de espírito de ajuda para com os restantes colegas.

28 outubro de 2016: sexta-feira

Hoje o Ricardo mordeu de novo o Pedro quando estavam no tapete. Esta é uma área onde ocorrem muitos conflitos entre os dois, pois ambos gostam de fazer construções e muitas vezes desentendem-se por quererem a mesma peça ou querer uma peça que está na construção do colega.

O Patrício fez anos, por isso, à tarde, as crianças fizeram o seu desenho para lhe dar, completando um livro, e depois cantámos os parabéns. Quando há aniversários os irmãos que frequentam a escola juntam-se ao grupo para cantar os parabéns, também.

31 outubro de 2016: segunda-feira

Hoje o dia foi mais marcado pelo Halloween do que pelo Pão por Deus. Algumas crianças foram mascaradas, como a Marta e a Marisa, que foram de bruxas e o Cardoso que foi de Conde Drácula. Como prometido pela educadora, abriu-se uma abóbora, mas como já estava a começar a apodrecer não foi possível esculpi-la. Enquanto algumas crianças desenhavam e brincavam nas áreas fui fazendo pinturas que algumas me pediam na cara.

Apenas à tarde se realizou a atividade do Pão por Deus, que consistiu em ir a outra sala pedir o Pão por Deus e dar os que tínhamos juntado às crianças do outro grupo.

Ao fazer o comboio para o almoço voltou a haver discussão entre o Pedro e o Ricardo sobre quem seria o par da Petra. Chamei-a à parte e expliquei-lhe que ela pode escolher quem quer que seja o seu par, mesmo que não seja o Pedro e o Ricardo. Disse-lhe que poderia escolher quem quer que fosse para ir com ela, fosse o Pedro, o Ricardo, ou outra criança qualquer. Como ela é uma criança muito calma e tem mutismo seletivo é mais difícil compreender o que sente, apresentando quase sempre uma expressão serena, pelo que optei por dizer-lhe para ir dar a mão a quem queria que fosse o seu par. E a Petra foi ter com a Carolina.

O Ricardo não gostou da resolução do conflito e recusou-se a ir no comboio. Fiquei para trás com ele, na sala, e procurei explicar-lhe como é injusto para a Petra se ele e o Pedro estiverem sempre a tomar decisões por ela e que ela também tem todo o direito a escolher com quem quer brincar, ir no comboio, sentar-se no tapete...

2 novembro de 2016: quarta-feira

Hoje começámos a fazer as caixas para a Feira do Outono e a peça de roupa. Começámos todos no tapete primeiro e alternando um padrão à volta do pedaço de tecido da peça de roupa, colando os materiais naturais que compõe o padrão. Depois, algumas crianças continuaram com a educadora a fazer a peça de vestuário e eu iniciei com outras crianças as caixas do outono, que, a pares, compunham utilizando materiais naturais.

3 novembro de 2016: quinta-feira

Hoje dinamizei a sessão de música. Recorri a uma música que aprendemos na licenciatura e ensinei-a conforme tinha aprendido também, avaliando o caráter da música com as crianças e fazendo batimentos corporais ao ritmo da música. A música era a Dança Macabra e as crianças pareceram gostar bastante. Algumas tinham mais dificuldade em fazer os batimentos, mas todas se estavam a esforçar bastante. No final, coloquei a música e expliquei os passos do que estava a acontecer: o sino a dar as 12 badaladas, a morte a tocar violino, os esqueletos a dançar... E depois mostrei um vídeo em que se viam todos estes passos da música. Fiquei surpreendida por não necessitar de falar para que todas as crianças me compreendessem. Fazia sinais com as mãos para indicar quando era só eu a fazer ou para quando éramos todos e ninguém mostrou ficar com dúvidas, tendo prosseguido com a execução da atividade.

4 novembro de 2016: sexta-feira

Aproveitei um momento no tapete com o grupo para conversar sobre os tópicos que tinham surgido: o do Aquiles sobre “Como se chamava o mundo antes do passado?” e o do Dinis, “Porque é que os ouriços têm picos?”. O Aquiles não disse nada sobre o tópico dele, não explicou melhor o que queria saber nem fez outras questões que remetessem para essa. Penso que posso ir investigar este tópico sozinha com ele, tenho receio de que ele se tenha acanhado devido à pressão que o grupo por vezes causa. Por outro lado, o tópico do Dinis gerou uma discussão interessante e muitas crianças começaram a dizer o que sabiam sobre os ouriços, evidenciando-se uma confusão entre o animal e o do castanheiro. De forma a iniciar o projeto registei, com as crianças interessadas, num cartaz, “O que pensamos saber”, “O que queremos saber” e “Como vamos descobrir”. Neste último o Cardoso sugeriu irmos aos correios enviar uma carta aos pais a pedir ajuda para o projeto:

Eu: Como podemos ir descobrir estas coisas todas?

Cardoso: Pelo telefone!

Eu: Precisamos do telefone para quê? Queremos falar com alguém?

Cardoso: Sim, com os pais!

Eu: Boa, podemos perguntar aos pais. Como vamos fazer isso?

Cardoso: Podemos escrever um recado.

Eu: Boa ideia! Então, tu, o Dinis e a Marta podiam pensar no recado enquanto os outros acabam os desenhos e depois dizem-me para eu escrever?

Cardoso e Marta: Sim!

Eu: Dinis, pode ser? Ajudas a Marta e o Cardoso?

Dinis: Sim.

(Passados alguns minutos)

Cardoso: Inês, já está!

Eu: É? Então digam-ma lá para eu escrever.

Marta: “Queridos pais, Mandamos um recado para nos ajudarem a fazer um projeto para descobrir «Porque é que os ouriços têm picos?».”

Eu: E agora, como fazemos para o recado chegar aos pais?

Cardoso: Podemos enviar por carta!

Assim, o Cardoso, o Dinis e a Marta decidiram o conteúdo da carta, eu escrevi e depois todos desenharam no verso da sua carta para os pais. Agora, temos de ir aos correios enviar e esperar pelas respostas...

A ideia do Cardoso permitiu-nos dar um passo muito importante para a concretização do projeto: para além de ser uma forma de recolher informação para o projeto é também um modo de as famílias colaborarem no mesmo e se envolverem mais no trabalho desenvolvido em sala.

7 novembro de 2016: segunda-feira

Como combinado, fomos aos Correios enviar as cartas para os pais nos ajudarem a descobrir “Porque é que os ouriços têm picos?”, o tópico do nosso projeto, sugestão do Cardoso. À tarde, conversámos sobre o que observámos e aprendemos com a ida aos correios e registei numa lista de sete tópicos, tendo cada tópico sido registado em forma de desenho por cada criança. Fiquei muito feliz por a escola ter esta abertura que nos permite sair e fazer dos espaços próximos meios de aprendizagem, também. Para além de as crianças mostrarem que gostam deste tipo de experiências, penso que tornam as suas aprendizagens mais significativas e permitem que algumas crianças conheçam meios que não conheciam até então, como algumas crianças que foram pela primeira vez aos correios neste dia.

Na hora de almoço o Ricardo queria ser o par da Petra, que já estava de mão dada com o par dela.

Eu: Ricardo, anda para o comboio.

Ricardo: Mas eu quero ir com a Petra!

Eu: Mas a Petra já tem par. Dá a mão a outro dos teus amigos, se faz favor.

Ricardo: Mas eu quero ir com a Petra!

Eu: Já te disse que ela vai com o Pedro. Há bocado foi contigo para os correios, agora vai com o Pedro para o almoço. Ela também tem o direito a escolher com quem quer ir.

Ricardo: Mas ela para os correios foi com o Pedro!

Eu: Não foi, não. Foi contigo. E o Pedro nem foi connosco, foi lá ter depois, com a Elisabete.

O Pedro e o Ricardo têm andado os dois a disputar a atenção da Petra que, como não fala, não se expressa em relação a esta disputa, levando-me a questionar de que

forma posso intervir de forma a assegurar que não se sinta incomodada ou constrangida de alguma forma perante os dois colegas.

À tarde fizemos algumas caixas para a Feira do Outono. Como as crianças têm trabalhado nelas a pares desencadeou-se um momento no tapete sobre a pertença das mesmas:

Marta: Olha, a caixa vermelha é minha!

Cardoso: Não, não! É nossa!

Como a maioria dos trabalhos elaborados pelas crianças no JI são individuais, a pertença de trabalhos realizados a pares tem sido uma novidade e aqui verificou-se o sentimento de pertença nutrido pela Marta que indignou o Cardoso.

8 de novembro de 2016: Terça-feira

Hoje foi o Dia do Cinema na escola. Juntamente com as restantes colegas de estágio planeámos esta atividade de forma a celebrar o dia do cinema, que se celebra a 5 de novembro, conforme pesquisámos. Dividimos todas as crianças do JI em três grandes grupos e fizemos três sessões de cinema.

Em paralelo, na sala onde estou a estagiar, depois do cinema fez-se um bolo de abóbora para pôr à venda na Feira do Outono, segundo a receita que a colega Sara, a estagiar também numa das salas do JI,as partilhou connosco no dia de Halloween.

Este dia foi passado um pouco em *stress* e a correr de um lado para o outro, devido à responsabilidade de ter uma atividade em progressão com as outras colegas do estágio ao mesmo tempo que acontecia uma atividade menos comum na sala onde estou a estagiar.

10 de novembro de 2016: Quinta-feira

Como ontem não fui ao estágio hoje contaram-me as novidades: que a Petra ontem falou! Segundo a educadora, ela disse “pera” e o Ricardo acrescentou que também disse “uau”. Para além disso, as cartas enviadas para os pais começaram a surtir efeito e a Petra ontem levou um desenho que fez com os pais que mostra claramente dois tipos de ouriços: os caixeiros e os do castanheiro. Como ela não estava lá hoje vou esperar por um dia em que vá (pois é uma criança que falta muitas vezes) para poder trabalhar com ela também o conteúdo do desenho, contudo falei um pouco dele e mostrei-o ao grupo:

Educadora: A Inês ontem não esteve cá mas a Petra trouxe uma coisa para ela.

Eu: A sério?! O que é?

Educadora: Toma, podes abrir.

(Abro a folha e falo para o grupo.)

Eu: Vocês já viram?

Todos: Não!

Eu: Então vou mostrar-vos, é um desenho espetacular.

(Mostro o desenho)

Eu: O que veem no desenho?

Marta: Ouriços!

Eu: Onde é que veem ouriços?

Marta, Dinis e Cardoso: Aqui e aqui (apontando para a árvore e para o ouriço caixeiro).

Pedro: E pássaros!

Eu: Então quantos tipos de ouriços há aqui?

Marta: Dois.

Eu: Quais são?

Dinis: Este (apontando para o ouriço caixeiro) e este (apontando para os ouriços da árvore). Também há uns que caíram no chão.

Marta: É uma bolinha com espinhos.

Eu: E o que é a bolinha? Ou o que é que está lá dentro?

Marta: Uma castanha!

Eu: No dia do cinema aqui na escola vocês viram também um filme que tinha um ouriço, mas vocês deram-lhe outro nome na altura. Lembram-se qual foi?

Marta: Porco-espinho!

Hoje fomos também à Feira do Outono. A Carolina começou a dizer que lhe doíam os ouvidos, depois a garganta... até que começou a chorar e foi ao colo da auxiliar para a sala. Chorou muito e compulsivamente. A educadora ligou para a mãe, que não atendeu. Preocupada com a criança pedi para tentarmos ligar de novo e o resultado foi o mesmo. Passado um pouco, não obtendo resposta, decidimos procurar o número do pai para lhe ligar e o senhor disse para chamar uma ambulância, pois a Carolina às vezes tem falta de ar e é necessário ir para o hospital. Assim fizemos e a auxiliar foi com ela.

De tarde, começámos a fazer o marco do correio para a sala e para colocarmos as nossas conclusões sobre as cartas, resultantes da nossa ida aos correios.

11 de novembro de 2016: Sexta-feira

Hoje de manhã a mãe da Carolina falou comigo sobre a sua ida ao hospital no dia anterior e informou-me que o médico suspeita que a criança tenha mais alguma alergia e que o ar lhe tenha faltado por isso. Para que a situação se evite ela irá fazer mais análises e tem uma bomba de asma para os próximos cinco dias, por isso a mãe esteve a explicar-me como funciona o dispositivo com o expansor para lhe fazer às horas necessárias. Depois, os pais do Diogo também quiseram conversar comigo sobre a sua preocupação em relação às borbulhas que lhe têm aparecido.

Ainda não me tinha sentado para iniciar a reunião da manhã com o grupo quando as colegas de estágio Ana Júlia, Rita e Sara me vieram chamar, pois as educadoras tinham decidido que as estagiárias é que iriam dinamizar o teatro de sombras. Estive a manhã quase toda fora da sala a preparar a sessão e a dinamizá-la para todos os grupos do JI.

À tarde, logo depois de almoço fomos comer castanhas no Magusto da escola e ficámos o resto do tempo no recreio, até à hora do lanche. No final do dia conversámos sobre o que podemos colocar na área das novidades:

Eu: Que novidades acham que podemos pôr para os pais verem? Braços no ar, se faz favor. Sim, Rita?

Rita: A.

Auxiliar: O que é que a Inês te perguntou?

Rita: Ah não sei.

Gabriel: Podemos pôr pinturas de “aguamarela”.

Eu: Queres dizer aguarela?

Gabriel: Sim.

Eu: Diz lá a-gua-re-la.

Gabriel: Aguarela.

Reinaldo: São quatro!

Eu: Quatro quê? Sílabas?

Reinaldo: Sim.

Esta nota de campo demonstra um pouco da dificuldade que a Rita tem em acompanhar algumas conversas do grupo, não sei ao certo se não serão todas, pois tem dificuldades em ouvir e está previsto que seja operada aos seus ouvidos. Situações como esta, em que responde de forma desajustada com o que lhe foi perguntado são frequen-

tes. A situação que ocorreu entre o Gabriel e o Reinaldo são espelho do trabalho de segmentação silábica que o grupo tem vindo a realizar com a educadora. Sinto que foi um dia muito agitado e diferente e senti falta da presença da educadora nos momentos em que tive de deixar o grupo. Felizmente, a auxiliar, as colegas de estágio e as outras educadoras ajudaram bastante, tendo permitido que participasse no teatro de sombras e fosse apenas com a Carolina fazer a bomba da asma, que calhou no meio do magusto, sem ter de retirar todo o grupo da atividade. Graças ao trabalho de cooperação estabelecido foi possível que as crianças usufríssem mais e melhor de todas as atividades do dia, o que me deixa contente.

15 novembro de 2016: terça-feira

Ontem não fui porque estive doente e quando cheguei reparei que o mapa das presenças revelava que havia muitas crianças a falar também. Ainda não me sentia completamente recuperada e tive de deixar a atividade que estava a fazer com o grupo entregue à educadora a dado momento. Estávamos a ordenar e a numerar os passos que as cartas fazem desde que as escrevemos até que chegam ao seu destino. Depois disso ainda consegui continuar a construção do marco do correio com algumas crianças. Com a Sofia, a Carolina e a Valéria estive a pesquisar no computador como são os marcos do correio e elas repararam que estes têm uma parte negra no fundo que o nosso ainda não tinha e quiseram pintar essa parte também, para que o nosso ficasse o mais parecido possível com o real. Enquanto o grupo foi para o recreio duas crianças quiseram ficar comigo na sala a acabar o marco do correio:

Eu: Querem ficar a pintar o marco do correio ou querem ir ao recreio?

Carolina: Pintar!

Valéria: Sim.

(Passado um pouco, quando o resto do grupo já está no recreio.)

Carolina: Eles lá fora e nós aqui sem dar uma corridinha.

Eu: Mas vocês tinham dito que queriam ficar a pintar...

Carolina: Sim, assim não me canso, fico aqui a acabar o meu trabalhinho que é mais importante.

Esta última frase da Carolina leva-me a questionar que tipo de pensamento estamos a inculcar às crianças, pois ela afirma não se querer cansar e que trabalhar é mais importante. Preocupa-me que, no futuro, a atividade física perca ainda mais a sua rele-

vância na opinião das crianças e se estas não estarão a ser demasiado responsabilizadas por trabalhos já desde tão novas.

21 novembro de 2016: segunda-feira

Hoje foi o Dia do Pijama e, por isso, muitas crianças foram vestidas de pijama e fizemos a dança do pijama deste ano. Projetei a dança na parede e pus a música três vezes, com e sem o vídeo da coreografia, para que pudessem aproveitar bem o momento de dança. A seguir fizemos um desfile, para todos mostrarem os seus pijamas e roupas. Depois, falámos sobre o ouriço que o Gabriel construiu com o pai e vimos que tínhamos de perceber o que significava 1 kg. À tarde, as crianças fizeram um desenho da sua família dentro da sua casa. O Aquiles estava na dúvida sobre como fazer, porque tem duas casas e propus-lhe dividir a folha a meio e fazer duas casas: numa desenhou o pai e o gato, mais ele próprio, e na outra desenhou-se com a mãe. O Pedro tem vindo a interiorizar as características humanas no desenho, pois quando estava a desenhar a sua família, parou e disse “São cinco dedos”, depois levantou uma mão e com a outra contou “Um, dois, três, quatro, cinco”, confirmando a sua ideia.

No final do desenho as crianças vinham ter comigo ou com a educadora para que escrevessem quem eram os membros da sua família nos seus desenhos, contudo isso não foi fácil fazer com a Petra e vou tentando arranjar estratégias que se adequem às situações para que a sua participação não fique comprometida.

Eu: Que giro! Agora temos de escrever quem é a tua família. Onde estás tu? (ela aponta) Escrevo “eu” ou escrevo “Petra”? (silêncio) Olha, a 1ª hipótese, “eu” ou a 2ª hipótese, “Petra”? (E faço 1 e 2 com os dedos, respetivamente. Ela faz 2 com a sua mão.) E onde está a mãe? (Ela aponta) E o pai? (Ela aponta) E a mana Lurdes? (Ela aponta) E agora a outra mana? Eu não sei mesmo o nome dela... Sabes escrever alguma letra do nome dela? (Abana a cabeça em negação) E há cá alguém na sala com o mesmo nome? (Abana de novo a cabeça) Então e se fizesses as palmas das sílabas como nós fazemos para algumas palavras, às vezes? (Bate três palmas e faz o número três com a mão) Três sílabas! É Mónica? (Abana a cabeça) É Filipa? (Abana a cabeça) Então, daqui a bocadinho, quando o pai te vier buscar, podes dizer-lhe para me vir dizer a mim, para eu ficar a saber? (Acena com a cabeça)

22 de novembro de 2016: Terça-feira

Na reunião no tapete fomos ver ao dicionário que a educadora levou o que é um insetívoro. Depois, li a história *O Dia em que os Lápis Desistiram* e depois mostrei um vídeo da mesma história. Falámos sobre o marco do correio e associamos as cartas escritas pelos lápis na história às que nós próprios podemos escrever. Algumas crianças foram acabar trabalhos e outras foram fazer a interpretação do desenho que a Petra tinha levado há uns dias, para ajudar no projeto. Depois, o Cardoso quis ir pesquisar o nome da árvore das castanhas e descobrimos que é um castanheiro ou uma castanheira. A educadora levou um dicionário para podermos ver algumas palavras complicadas, como “insetívoro”, que aparecia no ouriço que o Gabriel levou para a escola:

Educadora: O que é isto? (objeto que estava na sua mão)

Cardoso: Um livro muito grande.

Eu: Porque acham que é grande?

Cardoso: Porque tem muitas páginas!

Eu: Que livro acham que é este?

Cardoso: Um livro de saber coisas!

Educadora: Como se chama este livro que eu ontem disse que ia trazer?

Valéria: Diário!

Educadora: É parecido, é um livro que também começa por “d”. Diário é do dia-a-dia. Este chama-se di-ci-...

Valéria: Dicionário!

23 novembro de 2016: quarta-feira

Hoje quando cheguei vi que a sala estava diferente, tudo tinha mudado de lugar. Conversámos sobre isso na reunião da manhã:

Educadora: O que aconteceu ontem na nossa sala?

Gabriel: Mudámo-se-a.

Cardoso: Modificámos!

Ambas as crianças sabiam o que tinham acontecido e o Gabriel quis logo explicar, contudo o Cardoso quis explicar melhor e recorreu a outra palavra que conhecia para tal.

De manhã ainda fomos ao recreio e o Dinis veio comunicar-me uma ideia que tinha tido:

«Inês, no Natal vou ter um computador pa saber muitas coisas e ser o presidente de Portugal!»

Penso que esta referência ao presidente pode derivar da atividade sobre a Implantação da República realizada no mês passado. Por outro lado, o computador foi um novo instrumento que introduzi na sala, levando o meu portátil para pequenas pesquisas e a que algumas crianças gostam de recorrer para esse efeito.

De tarde, estivemos a ver quanto era 1kg. Passei os pesos da balança por todos, depois coloquei 0,5 kg em cada prato da balança e perguntei o que viam, qual era mais pesado, etc. Fiz o mesmo com os pesos que compunham 1 kg todos no mesmo prato e fui adicionando frutas de borracha no outro prato, até ficarem parecidas. Os pratos passaram por todos e foram dizendo, uma a um, se achavam que havia um mais pesado e qual era. A maioria achou que o prato com as frutas era o mais pesado, pois tinha mais elementos. Tirei mais frutas do prato, de modo a que a balança ficasse desequilibrada e houvesse à mesma mais frutas que pesos. Contámos os pesos (eram 6) e as frutas (eram 11) e concluímos que havia mais frutas mas os pesos eram mais pesados.

24 de novembro de 2016: Quarta-feira

De manhã fui com a Petra, a Rita e o Pedro à biblioteca ver se havia livros sobre ouriços, mas a professora de lá estava com outro trabalho em mãos e ficámos de lá voltar mais tarde. Depois, fomos ao teatro e as crianças do grupo pareceram gostar todas bastante da peça e estar muito atentas, batendo palmas ao som da música e, por vezes, procurando cantar. Devido à peça o almoço começou apenas às 12h30 (30m depois da hora de saída para almoço das educadoras) e as crianças entraram também meia hora depois à tarde. Como o Aquiles ainda está um pouco doente tinha de ficar na sala e não podia ir à rua, por isso escolheu um amigo para ficar com ele e como não podiam ficar sozinhos na sala fiquei lá eu, enquanto adiantava outros trabalhos. Ao lanche, pela primeira vez, comeram nas mesas e depois o Ricardo começou a fazer uma grande birra por lhe ter dito para se sentar de novo à mesa (apos ter saído) e insistido na ideia.

25 novembro de 2016: sexta-feira

De manhã, ainda antes da reunião no tapete, algumas crianças discutiam alturas, entusiasmadadas:

Patrício: Olha, Diogo, o Jonas é mais alto. (Põe a mão na cabeça do Jonas e segue com ela em frente, no ar, até parar por cima da cabeça do Diogo. Vão para o tapete.)

Diogo: Fogo, tu tens quantos anos?

Jonas: 5, mas amanhã faço 6.

As crianças consideram muitas vezes que o mais alto e o mais pesado são os mais velhos do grupo e neste momento puderam ver que a sua teoria até pode ser verdade em alguns casos.

Hoje estive a maior parte do dia numa mesa à parte na sala a fazer o questionário, uma a uma, às crianças do grupo para o trabalho de nutrição, por isso não consegui estar a 100% integrada na dinâmica da sala, o que me deixa triste e frustrada. Depois de almoço a educadora fez um jogo de memória com o grupo, em que uma criança tapava os olhos enquanto outra saía da sala, depois a que tinha estado de olhos tapados tinha de descobrir quem tinha saído. O grupo ficou muito atento e divertido durante o tempo do jogo.

28 novembro de 2016: segunda-feira

Hoje a auxiliar não esteve na nossa sala e na sessão de Educação Física, enquanto a educadora foi buscar a chave da arrecadação dos materiais, as crianças pediram-me para começar a correr. Quando o Fábio sugeriu jogar à apanhada eu sugeri o jogo da lagarta, que já tenho feito algumas vezes com o grupo e que gostava que eles se apropriassem melhor das regras. Pedi-lhes, então, que dissessem as regras do jogo e algumas crianças foram-nas enumerando, salientando a maioria de que não deviam nunca largar as mãos se estão na lagarta. Jogaram todos e penso que esta foi a vez em que o jogo correu melhor, mas também não sugeri variantes de deslocação, como das outras vezes. Julgo que só depois de o jogo conseguir ser executado sem dificuldades na sua forma mais simples é que posso introduzir algumas variantes. Fizemos o jogo das cadeiras adaptado com arcos da forma que as crianças sabiam e depois sugeri uma alteração em que saíam arcos do jogo mas não crianças e, por isso, o grupo tinha de arranjar uma solução para conseguir que todos ficassem dentro dos arcos à medida que estes diminuíssem. O Pedro, no final da primeira ronda do jogo, ficou triste por achar que não tinha lugar, mas foi logo ajudado por um colega, que demonstrou empatia e solidariedade para com ele:

Reinaldo: Pedro, olha aqui! (E aponta para o espaço vazio ao seu lado. O Pedro fica a olhar.)

Eu: Pedro, olha o Reinaldo a ser teu amigo e a partilhar contigo.

(O Pedro senta-se ao lado do Reinaldo)

Às 10h30 ainda não tínhamos terminado a sessão nem tinha feito tudo o que planeava, mas não queria abrir mão do jogo de retorno à calma por considera-lo benéfico para o grupo no âmbito da formação pessoal e social e dos afetos. Por isso mesmo,

aproveitei para fazer o jogo quando voltámos para a sala. Sentámo-nos em roda e vendei os olhos ao Fábio. Pedi ao Diogo que chamasse o seu nome e ao descobrir quem o chamava o Fábio teria de abraçar esse amigo. Assim se sucedeu até todos terem jogado e, no final, o feedback foi positivo.

A Professora Otília Sousa foi hoje observar o contexto no âmbito da UC de CDEI e quando chegou estávamos a falar sobre o peso do ouriço. Ao ver-me a professora argumentou que eu estava a utilizar um total de pesos de 10g quando eu falei em 1kg. Não tinha dado pelo meu erro até a professora ter falado e estava a falar erradamente sobre o assunto. Tentei explicar às crianças o que se tinha passado, mas penso que o melhor será trabalhar de novo a questão do peso, para assegurar que as crianças compreendem o que é 1kg e a diferença deste para 10g.

À tarde, num momento de brincadeira à mesa, passou-se o seguinte:

Carolina: Marisa, tens uma coisa no cabelo.

(A Marisa ri-se e afasta a cabeça da mão da Carolina.)

Eu: É verdade, Marisa.

(A Marisa continua a rir e a Carolina continua a tentar tirar-lhe algo do cabelo.)

Marisa: Mas eu não quero.

Fiquei feliz com esta brincadeira entre as duas crianças, pois a Marisa é uma criança que brinca quase sempre com os mesmos dois amigos, mas que, neste momento, entrou na brincadeira de uma criança com quem não brinca muitas vezes. Mesmo a minha intervenção na brincadeira não a inibiu, continuando-se a rir, o que me surpreendeu positivamente, dado que ela se liga pouco aos adultos e por vezes mostra alguma resistência a conversar comigo, sendo incentivada apenas pelo comportamento de outros colegas que aprecia.

29 novembro de 2016: terça-feira

A conversa no tapete, de manhã, demorou algum tempo. Iniciámos o Dicionário da sala, como já tínhamos pensado, com algumas palavras que vão surgindo e que as crianças vão aprendendo. Depois, algumas crianças ficaram com a educadora a fazer os postais de Natal e outros trabalhos e eu fui com o Cardoso e a Valéria à biblioteca descobrir livros de ouriços. Quando voltámos para a sala vimos dois deles (um ainda não acabámos) e registámos informações que as crianças consideravam importantes e palavras novas.

Antes de almoço o Ricardo não quis arrumar e enquanto todo o grupo foi para o refeitório ele ficou comigo na sala para arrumar. Quando o grupo saiu da sala ele foi atrás, a correr e saiu para o recreio. Para não andar a correr atrás dele disse que ia esperar na sala e que não lhe iam dar almoço até que eu fosse com ele ao refeitório. Quando voltou para a sala continuou a dizer que não queria arrumar e que eu não mandava. Quando lhe perguntei porquê respondeu que era porque eu era pequena e os pequenos não mandam. Após muita insistência peguei-lhe na mão e fui com ele até junto de uma peça que atirou para o chão, ele acabou por apanhá-la e depois foi arrumando o resto, mas penso que a chegada da educadora, entretanto, ajudou a que ele tivesse essa postura.

30 de novembro de 2016: quarta-feira

Hoje de manhã a Valéria perguntou-me se íamos fazer alguma coisa do projeto e eu perguntei-lhe se ela queria continuar. Respondeu-me que sim. Disse-lhe para ir buscar o livro que estávamos a ler e a folha onde registámos as informações novas e reparei que Dinis e o Gabriel ainda não tinham começado a fazer nenhuma atividade nem a brincar, por isso perguntei-lhes se queriam juntar-se a nós no projeto e os dois acederam.

À tarde, depois do lanche, as crianças iam-se sentando à mesa à medida que acabavam de lanchar (neste dia lancharam no tapete) e o Ricardo recusava-se a sentar, então levei-o pela mão até à mesa e sentei-o. O Pedro foi atrás para ver o que se estava a passar e o Ricardo bateu-lhe, perante a minha surpresa pelo sucedido, ele pediu logo desculpa. Quando ele começou a ficar mais agressivo envolvi-o por trás e, perante o seu impulso para deitar o material que estava à sua frente para o chão, agarrei-lhe as mãos. Tivemos alguns momentos em que medimos forças, até vir o monitor das AAAF chamar as crianças para a outra sala e depois falar com o Ricardo. Nestes momentos não sei bem o que fazer, por um lado não quero perder o controlo da situação e quero poder ser também uma referência para esta criança no ambiente pedagógico, por outro lado, questiono-me se estarei a proceder da melhor forma ou deverei alterar a minha estratégia. A psicóloga que trabalha com a escola viu uma parte da cena e disse-me que a melhor estratégia seria verbalizar tudo à criança, a educadora, por outro lado, acha que procedi bem da forma que atuei.

2 dezembro de 2016: sexta-feira

A educadora hoje introduziu na sala o Calendário do Advento e, por isso, no final do dia, daqui em diante, a criança que se portar melhor deve receber uma das surpresas que está dentro de cada saco. A professora Otilia Sousa foi de novo à escola e levou um livro para as crianças, que li depois de almoço, e que dá continuidade ao tópico dos monstros, que temos abordado nos últimos dias.

De manhã as crianças desenharam, e pintaram com diferentes técnicas, o seu pior monstro, ou seja, o que elas conseguiam imaginar como pior. Os trabalhos ficaram muito interessantes e as crianças divertiram-se a fazê-los, a partilhar e a ver os dos colegas, rindo perante a hipótese de estes terem cinco pernas ou seis cabeças. Quando algumas crianças brincavam, à tarde, o Ricardo e o Pedro quiseram ir para a área da casa, área que “está fechada” à tarde. Durante esse tempo o Dinis pôs o seu cartão no tapete e quando o Ricardo quis voltar ao tapete já estava atingido o número máximo de crianças para essa área. Ele ficou revoltado e, passado um pouco, destruiu a construção do Gabriel. Disse-lhe para pedir desculpa e pedi-lhe para me ir ajudar no gráfico que estava a fazer para o trabalho de Nutrição. Enquanto ele esperava que eu acabasse de fazer algumas questões ao David começou a fazer um jogo e acalmou-se.

5 de dezembro de 2016: Segunda-feira

A educadora hoje não foi e há de continuar a faltar até ao final da semana, pois está de baixa. De manhã fizemos a sessão de expressão motora, com base na expressão corporal. O aquecimento foi, novamente, com o jogo da lagarta, que o grupo começa dominar melhor e do qual já conhecem as regras. Quando foi apanhado, o Ricardo recusou-se a dar a mão ao Cardoso e eu dei-lhe duas opções: dar a mão, respeitando as regras do jogo e continuando a jogar, ou sentar-se para se acalmar e voltar à sessão depois. Ele preferiu dar a mão e continuar no jogo. Quando iniciei as atividades de expressão corporal ele recusou-se a fazê-las por não ter o par que queria. Deixei-o ficar sentado onde estava e, passados alguns minutos, reaproximei-me dele e perguntei-lhe se queria voltar à atividade, ao que respondeu afirmativamente e em que teve uma boa prestação, puxando pelo seu grupo e dando ideias para a tarefa deste.

Durante um momento de brincadeira o Ricardo reagiu a uma atitude do Pedro de forma que considero positiva:

Ricardo: Inês, o Pedro está a querer tirar as minhas peças.

Eu: Pedro, achas que isso se deve fazer?

Pedro: Não...

Eu: Então, o que tens de fazer?

Pedro: Desculpa, Ricardo.

Esta verbalização da situação feita pelo Ricardo mostra-me um pouco da sua evolução da gestão de conflitos, pois muitas vezes esta criança revela comportamentos violentos perante situações semelhantes. De modo semelhante, o Pedro tem evoluído na compreensão do outro e na forma de resolver os seus conflitos também. Como o Ricardo é uma criança de que gosta muito e com quem brinca frequentemente, muitos dos conflitos que surgem acontecem entre eles e o pedido de desculpas do Pedro é algo que tem vindo a ser trabalhado.

A escrita tem emergido muito ultimamente na sala, várias crianças pedem para conhecer letras ou palavras novas e isso hoje aconteceu em dois momentos da tarde:

Marta: Inês, posso ir fazer o desenho para esta mesa?

Eu: Mas nessa mesa estão os jogos.

Marta: Sim, mas quero copiar o abecedário e daqui vejo melhor.

Aquiles: Inês, como é que se escreve o teu nome?

Eu: I.

Aquiles: Sim, e depois?

Eu: N.

Aquiles: E em terceiro é o E, não é?

Eu: Sim.

Aquiles: E, por fim, o S?

Eu: Sim.

6 de dezembro de 2016: terça-feira

Hoje só estive de manhã e foi necessário explicar às crianças que a educadora irá faltar até ao final da semana e que nessa tarde, visto eu ter aulas, iriam ser distribuídos pelas outras salas. Foi necessário, também, dar a conhecer a situação às famílias. Assim, após a reunião da manhã, realizámos um trabalho para decorar a sala e o placard e, no final da manhã, ainda fomos um pouco ao recreio.

Quando o Ricardo chegou conversei com ele sobre o seu comportamento. Têm surgido várias situações violentas pela sua parte e, de acordo com as conversas com a educadora e a psicóloga, penso que a afetividade e um pensamento positivo podem ser boas estratégias para ajudar o Ricardo a melhorar.

Ricardo: Olá, Inês! Esqueci-me de te dar beijinho. (Baixo-me e dá-me um beijinho. Entro na casa de banho da sala e segue-me.)

Eu: Olha, ouvi dizer que ontem te portaste mal no ATL, é verdade? (Silêncio)

Eu: Ok, hoje é um dia novo e eu sei que tu és capaz de te portar bem e tu também, não sabes? Por isso, hoje vais conseguir portar-te bem e agora podes ir ver se já alguém marcou o tempo, e se não tiver marcado podes ir tu marcar. Queres um abraço?

(Abraça-me, dá-me outro beijinho e sai para a sala.)

A psicóloga reuniu com a mãe de uma das crianças hoje e, perante a ausência da educadora, fez questão de me transmitir as informações sobre o sucedido, para que também eu pudesse estar a par da situação e compreender melhor alguns comportamentos da criança em causa.

7 dezembro de 2016: quarta-feira

Hoje de manhã quis saber para onde tinha ido cada criança ontem, depois de almoço. As crianças foram dizendo em que salas tinham estado, com quem tinham brincado, em que áreas... Depois, tinha pensado em ter um momento apenas com uma atividade de pesagem de cada um, contudo a auxiliar trouxe dois tipos de folhas para colorir para o grupo fazer, pelo que o plano do dia foi alterado. Enquanto as crianças realizavam a tarefa eu ia-as chamando uma a uma para se pesarem, atividade que vem no âmbito do projeto de CDEI. Fizemos ainda alguma pesquisa nos livros que tínhamos sobre os ouriços.

Eu: Ok, no índice diz que os ouriços estão na página 18. Conseguem procurar?

(O Gabriel, o Cardoso e a Valéria começam a procurar.)

Gabriel: O truque é olhar para os dois lados.

Penso que o projeto tem trazido experiências de trabalho novas para as crianças e estas têm partilhado mais o entusiasmo por aprenderem juntas, como o Gabriel neste caso, que partilha uma estratégia eficaz para encontrar a página pretendida com os colegas.

À tarde, estivemos a ensaiar uma das canções para a festa de Natal e o Ricardo recusou-se a ficar em vários grupos, voltando, depois atrás e querendo um grupo que já tinha recusado antes. Perante alguns comportamentos insistentes da sua parte (lançar uma pedra ao ar, abanar o biombo da área do faz-de-conta...) pedi-lhe que saísse do tapete. Ele não acedeu e tive de segurá-lo para impedir que magoasse um colega, tendo-o levado até uma cadeira e dado uma folha e lápis para poder despejar a sua ira aí.

9 de dezembro de 2016: Sexta-feira

Como nem a auxiliar nem a educadora foram hoje as famílias das crianças foram avisadas para que estas não fossem à escola, se fosse possível. Assim, apareceram apenas seis crianças, uma das quais às 10h e estivemos, em conjunto, a elaborar um cartaz alusivo ao Natal. Entre as várias etapas da construção do cartaz as crianças iam brincando, escolhendo essencialmente a área do faz-de-conta e dos jogos de mesa. Neste dia os jogos de chão e construção no tapete não foram utilizados, pois foi nessa área que elaborámos o cartaz.

Antes de almoço fomos ao recreio e, ao voltar para a sala indiquei que não se deveria correr. O Ricardo foi a correr e quando cheguei à sala disse-lhe que seria o último da fila. Quando saiu do canto da sala onde se tinha enfiado deu um pontapé e tentou morder o Reinaldo. Avisei-o de que teria de pedir desculpa e recusou. A educadora da sala B percebeu que algo se passava quando passou na porta e entrou para ajudar a resolver a situação, acabando o Ricardo por ir para o refeitório de mão dada comigo e com a educadora, revoltado. Ao almoço insisti que teria de pedir desculpa ao colega, levantando-se e indo até junto deste. Continuou a recusar e apenas quando avisei a auxiliar que fica com os grupos no intervalo do almoço de que ele apenas poderia brincar nesse período se pedisse desculpa primeiro ao colega é que ele se levantou e foi, efetivamente, pedir desculpa.

12 dezembro de 2016: segunda-feira

A rotina hoje voltou ao normal, dado que a educadora já pode voltar, e os preparativos para o Natal começaram. Durante a manhã contámos as novidades do fim-de-semana e, devido a uma pequena reunião de docentes, estive um pouco sozinha com o grupo, até a educadora regressar. As crianças escreveram a sua carta ao Pai Natal enquanto eu e a educadora preparávamos as estruturas das prendas de Natal. Não houve sessão de expressão motora, dada a necessidade de trabalhar para o Natal. Da parte da tarde concluíram-se alguns trabalhos e eu dediquei-me ao gráfico que tinha sido iniciado há duas semanas sobre o que mais gostam as crianças do grupo de comer ao pequeno-almoço. Depois, enquanto estava a acabar uma das prendas de Natal comecei a cantar e o Cardoso perguntou-me:

Cardoso: Inês, tu vais ser cantora?

Eu: Porque é que dizes isso?

Cardoso: Porque estás sempre a cantar.

Eu: E isso quer dizer que eu vou ser cantora?

Cardoso: Sim.

Eu: E se eu fosse tu ias ver os meus concertos?

Cardoso: Ah... Acho que sim

Esta criança interessa-se muito por música e, quando me ouve cantar faz quase sempre alguma referência a esse facto. Muitas vezes não canto músicas para a infância, mas sim musicas que conheço da rádio ou de filmes, muitas vezes em inglês e que o Cardoso diz não conhecer. Às vezes pede-me que cante mais ou lhe ensine alguma canção.

13 dezembro de 2016: terça-feira

As prendas de Natal já começaram a ser feitas e esta semana vai-se desenvolver essencialmente à volta disso. Hoje conseguimos, também, ensaiar de novo a música para a festa e analisar o gráfico construído sobre o que mais gostam de comer ao pequeno almoço as crianças do grupo. Enquanto algumas acabavam trabalhos do dia anterior ou iam fazer picotado com a auxiliar para a prenda de Natal estive com o Ricardo e o Gabriel no tapete a recortar as várias frases do cartaz do projeto “O que pensamos saber?” e dividimo-las em três conjuntos: as que são sobre o ouriço da castanha, as que são sobre o ouriço cacheiro e as que são de ambos. Depois, a educadora pediu-me ajuda na execução das prendas de Natal.

Durante um momento em que as crianças realizavam atividades da sua preferência o Cardoso veio mostrar-me um desenho.

Cardoso: Olha, este boneco é meu e este é da Marta, por isso escrevi aqui o meu nome e aqui o da Marta.

Eu: Boa! E escreveste o dela sem olhar para o cartão?

Cardoso: Sim.

Eu: E ela ajudou-te?

Cardoso: Não, fiz sozinho. (pausa) Posso escrever o teu também?

Eu: Podes. Sabes escrever?

Cardoso: Acho que sim. Tem quantas letras?

Eu: Quatro.

Cardoso: Ok, vou tentar.

(passado um pouco)

Cardoso: Já escrevi, vê se está bem.

Eu: Uau, Cardoso! Tu estás quase a conseguir escrever tudo!

Cardoso: A sério?!

Eu: Sim, escreveste o meu nome muito bem e nunca o tinhas visto.

Cardoso: Bem, lembro-me de um dia em que disseste ao Aquiles como se escrevia.

As crianças deste grupo mostram, no geral, um grande interesse pela escrita e questionavam por vezes como se escrevia algo. Neste momento fiquei muito contente por o Cardoso conseguir escrever palavras significativas para si autonomamente, demonstrando já uma grande sensibilidade para o código escrito.

14 dezembro de 2016: quarta-feira

De manhã o Gabriel trouxe uma prenda de Natal para mim, para a educadora e para a auxiliar. Como poucas crianças tinham trazido o livro da biblioteca fui apenas com oito fazer a troca, enquanto as restantes ficaram com a educadora na sala a terminar os trabalhos necessários. Quando regresssei acabei a montagem dos trabalhos dos monstros com os rapazes que ainda não o tinham concluído. Antes de almoço ainda fomos um pouco ao recreio e, ao regressar à sala, as crianças foram a correr. Eu e a educadora deixamo-nos ficar para trás para ver o que estas iriam fazer. Quando chegámos à sala as crianças estavam todas deitadas no tapete, a fingir que tinham adormecido e quando entramos gritaram todos para nos assustarem. À tarde estivemos a concluir mais algumas prendas de Natal e a ensaiar as canções para a festa.

15 dezembro de 2016: quinta-feira

Hoje de manhã fomos à biblioteca falar com a educadora responsável pelo projeto de recuperação do recreio da escola. As crianças deram ideias para o que gostavam de ter no recreio e construir com a respetiva educadora e grupo. A Valéria começou a chorar a meio e quando lhe perguntei a razão para tal não me respondeu. Levei-a até fora da biblioteca e perguntei-lhe aí o que se passava. Disse-me que não queria falar em frente a todas as outras crianças mas que tinha uma sugestão para o recreio. Combinámos que quando regressássemos à biblioteca eu transmitiria a ideia dela à educadora do projeto. Dada a quantidade de tempo que as crianças tiveram na biblioteca o resto da manhã foi a brincar no recreio.

16 dezembro de 2016: sexta-feira

De manhã o tempo foi todo de brincadeira, não havendo qualquer atividade proposta da minha parte ou da parte da educadora. Enquanto as crianças brincavam íamos embrulhando as prendas com o auxílio de algumas. Depois de almoço, quando cheguei, estas estavam a fazer votos de Natal para as crianças de todo o mundo, num apelo da educadora aos valores do Natal em oposição aos bens materiais e consumismo de que se fala nesta época. Durante a tarde reparei que a Marisa, a Valéria, a Sofia e a Rita estavam a brincar com os fantoches na biblioteca, utilizando o sofá para se esconderem e fazendo um espetáculo para a parede. Propus-lhes que preparassem um espetáculo para apresentarem mais tarde ao grupo, e todas acederam, exceto a Marisa. Durante a apresentação o grupo esteve bastante atento, não se deixando perturbar sequer com o barulho que vinha de fora da sala e que impedia que se ouvisse tão bem o que era dito no espetáculo. Ao lanche a Marta comentou comigo:

Marta: Inês, nós hoje não fizemos nenhum trabalho!

Não são muitos os dias em que não existem atividades estruturadas propostas e algumas crianças reparam quando isso não acontece, como neste caso. Preocupo-me se o trabalho estruturado não terá um papel demasiado relevante atualmente na rotina do grupo.

19 dezembro de 2016: segunda-feira

Hoje foi a festa de Natal! Fomos todos para o ginásio e os grupos apresentaram, cada um, canções ou teatro. O Pedro não quis ir cantar com os colegas, preferiu ficar ao pé da Joana, que estava a estagiar. À tarde estive reunida com a educadora e a técnica de educação especial a rever e editar o Plano Individual e o Plano de Intervenção da criança com NEE. Nunca tinha participado neste processo e tinha muita vontade de observar e compreender melhor como se faz e aplica. A festa continuou à tarde com os bolos e doces que algumas crianças trouxeram para partilhar com o grupo.

3 janeiro de 2017: terça-feira

De manhã as crianças estiveram a fazer o seu desenho do 2º período, para se comparar os desenhos realizados por si no início de cada período e, conseqüentemente, a sua evolução. Durante esse tempo estive com a auxiliar a preparar as coroas para o Dia de Reis. Durante a manhã fiz questão de ir à sala da frente desejar um bom ano a todo o grupo e de conhecer as novas crianças que tinham chegado, foram quatro.

Depois de terminados os desenhos as crianças foram brincar. Para minha surpresa, tanto o Cardoso como a Marta escolheram o tapete para brincar, o que não costuma acontecer. Normalmente estas duas crianças preferem os jogos de mesa, a biblioteca ou as artes nos momentos sem orientação do adulto.

Gabriel (para o David e o Aquiles): Temos de pensar para onde vamos a seguir, o tapete e a garagem já estão cheios.

Achei curioso este comentário do Gabriel, pois ele demonstrou séria preocupação devido aos seus dois espaços preferidos para brincar estarem já com o número limite de crianças que a regra da sala permite e sentiu necessidade de partilhá-la com os amigos. A seguir o Aquiles tranquilizou-o dizendo que os jogos de mesa também são uma atividade que é possível realizarem os três em conjunto. Estas três crianças brincam quase sempre juntas e demonstram aqui que é mais importante para si estarem juntas a brincar do que envolvidas em atividades diferentes mas em separado. Isto já foi notório também noutros momentos, em que o David não se envolvia muito no projeto dos ouriços mas seguia os dois amigos, mais interessados neste, para as suas atividades.

Durante o almoço algumas das novas crianças da sala da frente ficaram sentadas junto das do grupo. Assim, estando mais próxima delas, ajudei-os com algumas indicações de como funciona o refeitório e o almoço, dado que um dos meninos estava a comer o segundo prato em simultâneo com a sopa. Passado um pouco, já após ter abandonado o refeitório, a educadora relatou-me que essa criança tinha magoado o David, o colega sentado ao seu lado, na cabeça, com o garfo.

4 de janeiro de 2017: Quarta-feira

Hoje recebemos uma nova criança, a Carla, que tem 4 anos e está pela primeira vez no jardim de infância. Esteve bem durante o dia todo, perguntou pela mãe apenas uma vez e aceitou a nossa explicação. Brincou o dia quase todo na área do faz-de-conta e fez dois desenhos.

De manhã foi dia de biblioteca, contudo, como algumas crianças não trouxeram o seu livro de casa não foram. Em vez disso ficaram na sala comigo e a auxiliar a pintar um desenho dos Três Reis Magos, indicado pela educadora. Coloquei música para acompanhar o trabalho. No decorrer destes trabalhos assisti ao seguinte diálogo entre as crianças:

Marta: No 1º ano temos de fazer uma ficha, depois outra, a seguir outra.

Patrício: Não, não!

Marta: No 1º ano, sim. De matemática, inglês...

Aquiles: E francês também. Eu lembro-me de a minha mãe dizer que não gostava de francês no 4º ano.

Não sei como começou a conversa, mas algumas crianças mostravam-se confiantes no conhecimento que tinham do 1º ciclo do ensino básico, ao passo que o Patrício se revelou preocupado com a realidade que os colegas lhe apresentavam.

Como as crianças estiveram a maioria da manhã envolvidas nesse trabalho e algumas continuaram à tarde optei por não realizar a atividade do projeto e por fazer as perguntas da investigação à Marta. Para isso é necessário um local mais recolhido, para que a criança se concentre e as outras não a perturbem. Algumas das crianças iam ter connosco ao espaço que escolhi para a investigação e questionavam sobre o que estávamos a fazer, como o Patrício e o Dinis. Quando regresssei à sala o Pedro veio dar-me um grande abraço e a educadora comentou que as crianças sentem a minha falta na sala quando me retiro assim.

Educadora: Sabe, eles têm saudades suas quando não está na sala. Nota-se (e aponta para o Pedro).

À tarde houve reunião de entrega de avaliações e apenas consegui assistir a uma, à da mãe do Jonas. A educadora entregou a folha com a avaliação para a mãe da criança ver e ia explicando algumas das coisas que tinha escrito, referindo potencialidades e aspetos que a criança necessita trabalhar mais. Por outro lado, questionou a mãe sobre o que esta pensava do seu trabalho enquanto educadora, de modo a conhecer a sua opinião de mãe e encarregada de educação e poder melhorar o seu trabalho pedagógico de acordo com as expectativas dos pais.

5 de janeiro de 2017: Quinta-feira

Hoje falei com o grupo sobre a divulgação do projeto e a maioria concordou ir a outras salas mostrar o que aprendemos. Assim, perguntei quem queria ir e escrevi os nomes dessas crianças. Depois chamei três e estivemos a ver o que cada um ia dizer na apresentação. Para além disso, era necessário, também, registar tudo o que tínhamos aprendido e as crianças escolheram uma cartolina vermelha. Para rentabilizar o espaço dobrei a cartolina ao meio e o Fábio sugeriu fazermos um livro.

Na mesa, a registar as informações recolhidas para o projeto. Fui buscar uma cartolina da cor escolhida pelas crianças e dobrei-a para ficar com duas.

Fábio: Parece um livro!

Eu: Queres fazer um livro?

Fábio: Sim.

Daqui surgiu uma atividade que foi a elaboração do livro, a qual ainda não me tinha ocorrido mas na qual se enquadram bem os propósitos do projeto nesta fase, visto que é possível registar as informações recolhidas para o projeto e os processos de obtenção das mesmas.

Escrevemos o título do livro e cada criança escreveu o seu nome, na parte dos autores. Depois, estivemos a fazer as folhas do projeto. Cada criança escolhia uma cor e um material para decalcar a folha com ele.

6 de janeiro de 2017: Sexta-feira

Como foi Dia de Reis acabámos a estrutura das coroas para que as crianças as pudessem usar na cabeça e fomos pelas salas do JI cantar as janeiras. Fomos a todas as salas. Quando voltámos comemos romã, a rainha das frutas.

Vi a estrutura da apresentação com o Reinaldo e ele também fez uma folha para o livro do projeto. À tarde recebemos os grupos da Sala B e Sala C, que foram cantar as janeiras, também. O resto da tarde foi passada no recreio, onde as crianças estabelecem laços e fazem descobertas curiosas, como as que aconteceram hoje:

A Rita e a Sofia brincam com a Carla, a nova criança do grupo, e correm as três, chamando umas pelas outras. Passado um pouco, quando a educadora começa a chamar o grupo para se sentar no muro e a Sofia chama a Carla para se sentar entre si e a Rita. As duas abraçam a Carla.

O acolhimento a esta criança foi mais notório para mim neste momento de exterior em que todo o grupo brincava sem restrições inerentes às regras necessárias à sala (como não se dever correr ou não poderem estar mais que um dado número de crianças em determinada área). Penso que este momento foi, também, muito significativo para a Carla, que pode brincar pela primeira vez desde que chegou neste espaço com o grupo a que pertence.

A Marta fez uma descoberta que quis vir partilhar comigo:

Marta: Inês, olha o que eu encontrei.

Eu: O que é isso?

Marta: Não sei, o que é?

Eu: Também não sei. O que achas que é?

Marta: Parecem sementes.

Eu: Se calhar são. Parecem mesmo.

Marta: Sementes de cenoura!

Eu: Porquê de cenoura?

Marta: Porque têm a forma de uma cenoura.

A Marta é muito atenta a pequenos recursos da natureza deste género e gosta de apanhar vários elementos destes para levar para a sala e utilizar em atividades e brincadeiras, tal como aconteceu no início do outono com as folhas secas que trazia diariamente.

Depois do lanche, como ainda não eram 15h, houve tempo para dançarmos todos em conjunto ainda.

9 de janeiro de 2017: Segunda-feira

De manhã vestimos os casacos e fomos para a rua ver como estavam as árvores, como se vestiam as pessoas, de que precisávamos para combater o frio... enfim, a observar o inverno no exterior. Já na sala, começámos a fazer a pares as árvores do outono. Com um dedo pintado de castanho as crianças faziam o tronco da árvore e depois de um adulto salpicar a folha com tinta ambas sopravam, criando, assim, os ramos da árvore.

Simultaneamente, continuámos a fazer as páginas do livro do projeto e duas crianças abordaram-me, questionando:

Carolina: Inês, hoje podemos fazer outro teatro?

Eu: Podem. Mas têm que o preparar bem.

Valéria: É de cantar!

Eu: Então podem treinar que logo à tarde apresentam.

O teatro que as crianças apresentaram noutra vez teve um impacto positivo no grupo, que as escutou atentamente, mesmo não se ouvindo bem os diálogos que as crianças apresentavam, contudo, a novidade prendeu a atenção do grande grupo. Talvez essa receção as tenha encorajado a realizar um segundo, criando novas funções para os intervenientes, sendo que, desta vez, o espetáculo que prepararam teve no início um apresentador que o introduziu ao público.

10 de janeiro de 2017: Terça-feira

Hoje foi dia de inspeção. Chegaram quando acabámos a reunião no tapete e as crianças estranharam muito a presença de seis adultos na sala, parados, de pé, e a falar com a educadora. Enquanto isso, estive com algumas crianças a atualizar as novidades

da sala, com fotografias e texto que me iam dizendo e as ilustrava, como a chegada da Carla e o Dia de Reis, em que fomos cantar as janeiras a outras salas e vieram também à nossa. Continuámos, também, a árvore de inverno e antes de almoço ainda houve uma corrida no recreio. No almoço, precisamente, o Dinis não queria comer o segundo prato e aconteceu o seguinte discurso:

Eu: Dinis, come o que tens no prato.

Dinis: Mas eu não gosto!

Auxiliar: O que é que se passa? Não gosta?

Dinis: Não.

Eu (para o Dinis): Não gosta mas tem de comer. Ou preferes mais duas sopas?

Dinis: Prefiro a sopa.

(Fui buscar mais duas sopas. Após ter comido voltei a falar com ele.)

Eu: Dinis, olha para mim para eu falar contigo, se faz favor.

Dinis: Mas eu não quero falar contigo.

Eu: Está bem, só preciso que me oiças, mas tens de olhar para mim.

Dinis: Porquê?

Eu: Porque é uma questão de educação. Tu não és bem educado?

Dinis: Sou.

Eu: Então olha para mim.

(Silêncio)

Dinis (irado): Eu preferia estar em casa. Não percebo porque é que as crianças têm de vir à escola e não lhes ensinam nada, só fazem trabalhos, trabalhos, trabalhos.

Alongar-me-ei sobre esta conversa na reflexão semanal.

11 de janeiro de 2017: Quarta-feira

Hoje a educadora realizou um experiência com as crianças iniciada com as crianças ontem à tarde, durante a minha ausência. Tinham posto dois balões com água no congelador, por isso hoje tiraram os balões e ficaram apenas com duas bolas de gelo, que colocaram uma em cima da outra, formando um boneco de neve de gelo, e que foi enfeitado com cachecol, chapéu, nariz, boca... Depois disso iniciámos a elaboração dos conteúdos do livro do projeto. Vimos num livro o que era o índice para podermos criar o nosso, recortámos algumas coisas dos cartazes elaborados no início do projeto e fizemos cinco páginas. Para além disso, planeámos o que íamos fazer na sexta página para amanhã.

Depois de almoço fomos ao recreio, contudo o Aquiles não pôde ir porque esteve doente e ainda não está totalmente recuperado, por isso fiquei com ele na sala e fiz com ele a investigação para a tese.

12 de janeiro de 2017: Quinta-feira

Estavam algumas crianças a fazer construções no tapete quando reparo que há uma caixa com matérias desarrumados e nenhuma criança a brincar com esse material. Recordando que o Ricardo e o Pedro é que tinham estado a brincar com essa caixa advirto-os de que devem arrumá-la.

Ricardo: Pedro, anda arrumar comigo!

Pedro: Não quero!

Ricardo: Oh eu não quero arrumar sozinho!

O Reinaldo, que estava a brincar com ambos os colegas já com outros materiais, aproxima-se e ajuda o Ricardo a arrumar.

O Pedro e o Ricardo têm feito um esforço maior para se entenderem melhor neste que é o espaço de brincadeira preferido dos dois. No entanto, há dias que são mais complicados e o Pedro se recusa a realizar tarefas que lhe pedimos. O Reinaldo, por outro lado, demonstrou solidariedade e espírito de entreaajuda para com os colegas, mesmo aquela tarefa não sendo da sua responsabilidade.

13 janeiro de 2017: sexta-feira

Hoje de manhã, mal chegou, a Carolina perguntou:

Carolina: Inês, queres saber o que eu comi ao pequeno-almoço?

Eu: Diz lá.

Carolina: Bebi leite e comi oreos.

Eu: Hum e isso é saudável?

Carolina: Ah... tem chocolate, mas eram daquelas pequenininhas.

Penso que esta pergunta deriva do trabalho que realizei há umas semanas com as crianças no âmbito da UC de Nutrição, em que as questionava sobre os seus pequenos-almoços. Os cartões que usei para essas questões, com imagens de alimentos, foram colocadas na área do faz-de-conta para as crianças poderem brincar com eles. Posso observá-las muitas vezes a questionarem-se umas às outras sobre o que comeram ao pequeno-almoço, mostrando as imagens, ou perguntando o que mais gostam de comer, por exemplo.

Devido ao interesse demonstrado ultimamente pelas crianças nos teatros de formas animadas a educadora decidiu fazer um teatro de fantoches para elas. Levámos o fantocheiro para a sala e juntas fizemos uma encenação da história Os Três Porquinhos. As crianças puderam explorar e brincar depois com alguns dos fantoches disponíveis.

Como o livro do projeto já esta quase completo hoje foi necessário fazer mais páginas para o completar e a Valéria e o Cardoso estiveram cada um a fazer uma página.

Depois do almoço íamos à sala E ver o filme de divulgação do projeto do Papagaio de Papel e, por isso, estivemos a falar sobre papagaios de papel. Entretanto, a Valéria começou a chorar e não respondia às minhas questões. Após alguma insistência da minha parte revelou que tinha tido uma enurese diurna, por isso parei a conversa e disse a cada criança para escolher uma atividade para fazer enquanto a Valéria foi buscar o seu saco das mudas de roupa. Ajudei-a a mudar-se e, cerca de meia hora depois aconteceu o mesmo. Questionei-a sobre possíveis dores que ela poderia ter e a que ela respondeu afirmativamente e, no final do dia, falei com a responsável da AAAF sobre o assunto, de forma a alertá-la. Fiquei a saber que no dia anterior à tarde tinha acontecido o mesmo e pedi-lhe que avisasse a mãe sobre a conversa que tinha tido com a Valéria.

16 janeiro de 2017: segunda-feira

Entrámos na última semana de PPS e chegou a altura de dizer às crianças que para a semana já não irei. Neste dia foi, portanto, a última sessão de expressão motora que liderei e fizemos essencialmente jogos tradicionais, como a Falua e o Macaquinho do Chinês. Depois disso, as crianças retomaram os seus trabalhos.

Após o almoço coloquei as novidades da sala mais em destaque e um cartaz sobre a alimentação saudável, para os pais. Devíamos ter ido assistir ao filme da divulgação do projeto da Sara, mas ela não estava e, por isso, voltámos para a sala e coloquei a “música dos esqueletos”, como as crianças lhe chamam, e que me pediram.

17 janeiro de 2017: terça-feira

O livro do projeto está concluído! As crianças estavam muito agitadas, mas conseguimos acabar hoje o livro do projeto, mesmo na reta final. Agora falta apenas a divulgação do projeto. Aproveitei, ainda, para desenvolver mais a investigação, desta vez com o Fábio, ficando assim com esta também já muito perto do final desta etapa de recolha de dados.

A educadora introduziu o mapa das tarefas hoje, por isso esteve a explicar ao grupo como funcionaria. Continuámos, também, a falar do Ciclo da Água, que as crianças têm andado a trabalhar.

À tarde algumas crianças do grupo estiveram a realizar uma atividade com figuras geométricas.

Educadora: Vais desenhar as figuras geométricas que tu quiseres, mas grandes.

O Diogo começa a desenhar figuras de vários tamanhos e a educadora repara no que ele está a fazer.

Educadora: Diogo, não foi isso que eu te disse para fazeres! Pronto, agora contas quantos círculos, quantos triângulos e quantos retângulos tens e escreves aqui (indica-lhe o local)

O Diogo começa a escrever o número 1 em cada figura que desenhou.

A atenção que esta criança tem e a compreensão que faz dos enunciados orais que lhe são dirigidos por vezes intriga-me. Muitas vezes não realiza o que lhe é pedido mas age como se compreendesse no momento de diálogo, contudo, ao executar, apercebemo-nos de que nem sempre compreende e esta situação tem-nos deixado (a mim e à educadora) mais atentas aos comportamentos e produções desta criança.

18 de janeiro de 2017 – Quarta-feira

O Ricardo chegou mais tarde e já estávamos a meio da reunião da manhã. Sentou-se no tapete ao lado Pedro e este segredou-lhe “Hoje o Dinis é o chefe da sala!”. Esta dinâmica é recente na rotina do grupo e as crianças ainda se estão a familiarizar com ela. Assim, o Pedro, perante a chegada do seu amigo Ricardo, sentiu necessidade de lhe contar não só a novidade do dia, revelando um sentimento de amizade e empatia.

19 de janeiro de 2017 – Quinta-feira

De manhã entregámos os convites para a divulgação do projeto às salas que tinham sido mais votadas pelo grupo e ensaiámos um pouco a apresentação. As crianças estão todas em pé, ao lado umas das outras. O Fábio olha triste para o cartaz que a educadora está a pintar com os restantes colegas. Quando chega a sua vez de falar diz-me:

Fábio: Eu não quero apresentar o projeto.

O Fábio foi, então, juntar-se ao outro trabalho que estava a ser realizado e preferia fazer. Apesar de ter participado em todo o projeto esta última fase não lhe interessa-

va e por isso escolheu não a realizar. Por outro lado, houve crianças, como o Reinaldo, que apenas nesta fase final do projeto é que se quiseram juntar.

A primeira apresentação foi um pouco atribulada, dado que as crianças que estavam a apresentar se distraíam e conversavam umas com as outras quando não era a sua vez de falar. Assim sendo, conversei com ela quando regressámos à sala e, na segunda apresentação, tal já não aconteceu.

No recreio a educadora indicou a algumas crianças qual era o seu carro. Apontou e disse para as crianças:

Educadora: Veem? Aquele é o meu carro.

Carolina (para mim): Inês, se a educadora tem carro quer dizer que não é velha.

A Carolina revelou ter uma conceção de que as pessoas mais idosas não têm carros e/ou não conduzem. No entanto, hoje pode observar que isso pode não ser assim tão linear. Expliquei-lhe, depois, que as pessoas podem conduzir se aprenderem, razão pela qual a educadora tem carta e carro, e que a idade não é um fator exclusivo dessa atividade.

20 de janeiro de 2017: Sexta-feira

Hoje foi o último dia, por isso sugeri à educadora irmos com as crianças até ao parque. Quase todos os outros grupos do JI se juntaram a nós e as crianças brincaram lá durante toda a manhã. Antes da ida tinha-lhes oferecido uma surpresa: uma bola. Expliquei que a bola era para todos jogarem, porém, a Valéria aproximou-se de mim triste e disse:

Valéria: Inês, porque é que compraste uma coisa só de meninos?

Expliquei que a bola dá para fazer muitos jogos, qualquer pessoa pode jogar futebol, mas que há jogos, como o da batata quente, que o grupo por vezes joga na sala, que também pode ser jogado com aquela bola. A principal diferença é que a bola que eu levei pode ir para o exterior, ao passo que as outras bolas da sala, sendo de pano, não devem ir para esse espaço.

À saída do parque, enquanto esperávamos o sinal verde para travessar a passadeira, passou o autocarro e o Reinaldo acenou ao motorista, comentando depois comigo:

Reinaldo: É o senhor Fernando, é meu amigo.

O Reinaldo faz vários comentários em relação aos autocarros e às pessoas que os conduzem, pois anda neles muitas vezes.

De tarde as crianças fizeram um desenho de mim, a pedido da educadora, que foram compilados em forma de livro e me ofereceram.

- **Reflexões semanais**

Reflexão semanal n.º 1

Esta semana foi a primeira de intervenção e levou-me a questionar o tipo de trabalho que quero desenvolver, surgindo-me várias questões como as estratégias que devo utilizar, se aquelas com que me identifico ou as da educadora; se será benéfico eu introduzir muitas mudanças no ambiente educativo; se devo iniciar algum projeto ou trabalho que se assemelhe ligeiramente a um projeto de forma a habituar o grupo a essa forma de trabalho para não estranharem quando tiver de implementar o meu projeto de estágio, etc.

Assim, esta semana arrisquei e propus uma atividade sobre o feriado (5 de outubro – Implantação da República). Uma das minhas intencionalidades era que a atividade tivesse incluídos alguns dos princípios da metodologia de trabalho de projeto, pois nesta metodologia o trabalho é desenvolvido em grupo e implica a participação ativa dos vários elementos do grupo (Leite, Malpique e Santos 1989; cit. Vasconcelos, 2011).

A atividade não se desenrolou conforme eu tinha planeado, pois ainda não conheço muito bem o grupo, era a primeira vez que estava a iniciar sozinha uma atividade com eles e, claro, não podia prever o tipo de respostas que as crianças dariam. Procurei lançar-lhes questões para perceber o que pensavam e o que sabiam. Ia registando todas as suas respostas. Foi uma atividade mais conduzida por mim do que desejaria mas levou-me a compreender que preciso de ter estratégias mais específicas para que não fiquem inativas crianças que querem colaborar.

Comecei por fazer uma síntese da conversa em grande grupo, que tinha ocorrido no tapete, com o pequeno grupo que quis participar na atividade e, depois, abri uma bandeira de Portugal em cima da mesa e fui colocando mais questões e ouvindo as partilhas de cada criança. Quando comecei a registar o que elas já sabiam foi quando algumas se desinteressaram, pois ver-me escrever o que tinham dito não as estava a cativar. Quando concluí o registo do que queríamos saber, já no final da manhã, tinha apenas 3 das 8 crianças que tinham iniciado a atividade comigo. Senti especialmente dificuldade em integrar a criança com mutismo seletivo, apesar de perceber que ela compreende

tudo o que é dito. Contudo, o facto de a atividade ter partido de mim e não das crianças vai, por si só, de encontro ao princípio-base da metodologia de trabalho de projeto, em que “quanto mais oportuna e interessante ela for” [a ideia], maior é o seu impacto nas crianças e na sua aprendizagem (Lisboa, 1949; cit. Vasconcelos, 2011).

A par desta criança, o grupo tem também uma criança com PEA, que às vezes consegue estar sentado no tapete a ouvir a história e as conversas que temos, participando ativamente, mas que, a maioria das vezes, se levanta e vai brincar para a garagem. As outras crianças percebem que ele é “uma criança diferente”, como a educadora já lhes explicou, e todos se dão bem com ele. Ele é uma criança muito perspicaz, que tem muita curiosidade pelo Conhecimento do Mundo e adora fazer construções e jogos, para além de ser muito meigo para com todos os colegas e adultos (dentro e fora da sala), porém, tem algumas dificuldades em autorregular-se. De forma a poder ajudar esta criança tive uma conversa com o grupo, procurando consciencializá-los para as potencialidades e dificuldades do Pedro, bem como para o modo como podemos todos ajudá-lo.

Nota de campo de 7 de outubro – Depois de almoço, no tapete:

Eu: “Quando o Pedro não está aqui no tapete e anda na sala a fazer outras coisas, eu e a educadora também vemos e sabemos o que ele está a fazer. Não é preciso vocês estarem sempre a dizer-nos. Em vez disso, vocês podem ajudar o Pedro, como amigos deles. De que formas é que acham que o podem ajudar?”

Reinaldo: “Ser amigos.”

Diogo: “Partilhar.”

Rita: “Brincar com ele.”

Ricardo: “E se ele nos tirar alguma coisa? Às vezes ele faz isso.”

Eu: “Podes dizer-lhe para não fazer isso.”

Ricardo: “Mas eu digo e ele continua.”

Eu: “E se ele continuar chamas-me a mim ou à educadora, mas já tentaste ajudar, pelo menos.”

Esta criança tem o apoio da técnica de educação especial e da terapeuta da fala, que ajudam a que a criança se desenvolva de forma mais integral e que muito tem contribuído para a inclusão da criança no ambiente do grupo, pois estes apoios promovem “a participação dos alunos com perturbações do espectro do autismo nas actividades [sic] curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem”.

cem (Pereira, 2008, p. 42). Do mesmo modo, em grupo, procuramos desenvolver atividades e estratégias que facilitem os processos de aprendizagem do Pedro e as transições de casa para a escola (Pereira, 2008). No início da semana pude observar que o Pedro tinha de ser forçado a sair do abraço da mãe para ficar na escola, depois abríamos a janela e ele dava mais um beijinho à mãe e ficava a vê-la ir-se embora até desaparecer na esquina da escola, no dia seguinte, já não foi preciso forçá-lo a largar a mãe, largou-a a chorar e foi para a janela, na quarta-feira teve um comportamento semelhante ao dia anterior mas sem chorar, notando-se claramente no seu rosto uma expressão triste. Porém, nos dois dias seguintes, o Pedro deu muitos abraços e beijinhos à mãe antes de ela ir embora e foi a correr para a janela à espera do último beijinho. Fiquei surpreendida com a evolução espantosa que esta criança fez neste momento da manhã em apenas uma semana. Apesar de a PEA se caracterizar por “alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação” (Brasil, 2008; cit. Giroto, Poker, & Omote, 2012, p. 196), o Pedro é uma criança que, apesar de necessitar de muitos momentos a sós, se dá muito bem com os colegas, brinca, joga, mima e que tem evoluído bastante a nível linguístico, segundo relatos da educadora e da auxiliar, bem como a minha observação me permite constatar que o Pedro é uma criança que tem muito vocabulário, sabe aplicá-lo e gosta de conversar, contar-nos o que é importante para si e ouvir o que dizemos acerca dos tópicos que são do seu interesse.

Até agora, sinto que lidar com o Pedro tem sido um dos maiores desafios da minha prática pedagógica, mas fico muito feliz com a relação que temos estabelecido e com os carinhos com que me mima quase todos os dias, pois parece ser das crianças que melhor aceitou a minha presença no grupo.

Bibliografia:

Giroto, C. R. M., Poker, R. B., & Omote, S. (2012). Educação especial, formação de professores e o uso das tecnologias de informação e comunicação: a construção de práticas pedagógicas inclusiva. A tecnologia nas práticas pedagógicas inclusivas. Consultado em http://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/as-tecnologias-nas-praticas_e-book.pdf

Pereira, F. (coord. (2008). Educação Especial – Manual de Apoio à Prática. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Consultado em http://www.dge.mec.pt/educacaoespecial/data/ensinoespecial/publ_manual_apoio_pratica.pdf

Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como “ Pedagogia de Fronteira .”
Da Investigação Às Práticas, I(2011), 8–20.

Reflexão semanal n.º 2

Devido ao que tenho observado nos momentos de refeição gostava de poder investir na educação alimentar com o grupo de crianças, pois algumas crianças têm muita dificuldade em comer legumes, por exemplo, e rejeitam-nos tanto na sopa como no segundo prato, o que é, muitas vezes, aceite pela equipa educativa que acompanha o almoço. Isto leva a que muitas crianças raramente comam as couves da sopa, por exemplo, e os legumes e a salada que acompanha o segundo prato das refeições. Observar estas situações, que se repetem diariamente, preocupa-me, pois considero que há uma parte importante da educação de uma criança que não está a ser muito trabalhada.

A alimentação de uma criança parte de hábitos familiares (Lázaro, 2001), culturais, religiosos, etc., aliando-se, ainda, as características de cada indivíduo (como alergias e intolerâncias). Tudo isto influencia a forma de comer e de se alimentar de uma criança, porém uma alimentação equilibrada é fundamental para um bom desenvolvimento global desta, visto que a variedade de alimentos é necessária para que o organismo receba a quantidade de nutrientes que necessita para se desenvolver e a criança crescer harmoniosamente (Hauser-Cram, Penny; Nugent, J. Kevin; Thies, Kathleen; Traves, 2014). Deste modo, o facto de as crianças não comerem, por exemplo, legumes muitas vezes pode conduzir a défices nutricionais que, por sua vez, podem levar a problemas mais graves.

Assim, uma das estratégias que estou a pensar utilizar é cozinhar, de forma a dar a entender que um alimento pode ser cozinhado de diversas formas e que podemos não gostar dele em certos pratos, mas gostar noutros e, com isso, incentivar ao consumo de alguns desses alimentos, como a cenoura. Para além disso, a culinária permite trabalhar competências como a concentração, a perseverança, a partilha e a espera pela sua vez (Roberts, 2004), contribuindo, ainda para “o desenvolvimento da linguagem, da matemática e da ciência e tomar parte nestas actividades [sic] da vida quotidiana, dentro de

um grupo pequeno, pode desenvolver os sentimentos de pertença, confiança e competência.” (Roberts, 2004, p. 156)

Outra estratégia que gostaria de experimentar era a criação de uma “área das novidades”, para afixar fotografias e outros registos de momentos importantes para o grupo e/ou conquistas das crianças, como experimentar um novo alimento ou fazer um bolo.

Algumas crianças do grupo induzem o vómito e/ou choram compulsivamente quando se insiste com elas para comer a sopa, são os chamados problemas alimentares «menores» (Lázaro, 2001). Por isso, considero que devo ter uma maior aproximação às crianças do grupo com este tipo de problemas, insistindo em alguns casos ou referindo a importância de comer um pouco de tudo, especialmente se é saudável e não se gosta, tal como é referido por Lázaro (2001), pois “a primeira medida que se precisa é uma boa base de educação sobre nutrição” (p. 11), pelo que é necessário falar também da importância de uma alimentação saudável. Por outro lado, a postura do adulto perante o comportamento alimentar de uma criança é fundamental para modelá-la. Este trabalho pode ser demorado, requer muita paciência e, muitas vezes, a experimentação de várias estratégias, pois

às vezes o fracasso na hora de ensinar um determinado hábito deve-se ao facto de a idade da criança não ser adequada, outras vezes este fracasso não é mais do que o reflexo da impaciência do adulto que pretende instaurá-lo em pouco tempo. (Lázaro, 2001, p. 6)

De modo a chegar a cada criança do grupo que necessita de apoio penso que é necessário responder, em primeiro lugar, à questão “Em que consiste o problema?” (Lázaro, 2001), indo à sua origem para, depois, atuar segundo esta e focar-me na resolução do ponto crítico em si em vez de cada situação isolada que ocorre. Neste sentido, o trabalho com as famílias é de extrema relevância, dado que estas são o principal agente na educação das crianças e na introdução de alimentos desde o seu nascimento. Assim, pretendo que as novidades da sala fiquem afixadas num local de fácil visibilidade para as famílias e desejo poder falar com elas sobre as conquistas e dificuldades que vou sentindo nesta área do desenvolvimento infantil sobre a sua criança.

Todavia, uma premissa de Lázaro (2001) alertou-me para o facto de a atenção despendida a uma criança num momento de crise alimentar possa encorajar a que estas

continuem a ocorrer, devido à maior atenção recebida nestes momentos do que noutros momentos da rotina pedagógica, pelo que devo ter cuidado com este aspeto, também.

Tendo em conta a reflexão aqui realizada, gostaria de tornar a educação alimentar numa das minhas prioridades na intervenção pedagógica da PPS: Encorajar a ingestão de vários tipos de alimentos, alertando para os mais e menos saudáveis e contribuindo para uma educação alimentar.

Bibliografia:

Hauser-Cram, Penny; Nugent, J. Kevin; Thies, Kathleen; Traves, J. (2014). *Development of Children and Adolescents*. Wiley. Wilwy. <http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

Lázaro, A. G. (2001). *Problemas de alimentação na criança*. Lisboa: Mc Graw Hill.

Roberts, R. (2004). Capítulo 10 - Pensando em Mim Mesmo e nos Outros: Desenvolvimento Pessoal e Social. In *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp. 144–160). Lisboa: Texto Editora.

Reflexão semanal n.º 3

No grupo há uma criança diagnosticada com mutismo seletivo. Esta foi das primeiras coisas que me foi dita sobre o grupo. Segundo fui informada a criança fala apenas em casa, apesar de este já ser o segundo ano no JI e de ser acompanhada por um psicólogo fora da escola. E estas são as características de alguém com mutismo seletivo, segundo o Selective Mutism Center (s. d.). Assim, crianças com mutismo seletivo são capazes de falar apenas em ambientes onde se sentem confortáveis, seguras e relaxadas e correspondem a, aproximadamente, 1% da população (AnxietyBC, s. d.).

Esta criança, em particular, na escola não fala com ninguém, nem mesmo com alguns colegas, apesar de existirem casos em que crianças com mutismo seletivo em ambientes como a escola falam com um ou dois colegas com quem se sentem mais à vontade. Segundo a Dra. Shipon-Blum (s.d.), algumas destas crianças podem ficar sem expressão ou “congeladas” com medo perante o confronto de alguém, ou alguma situação. Por outro lado, algumas crianças afetadas menos severamente podem aparentar-se calmas e relaxadas, capazes de socializar com alguns colegas, mas sem falar efetivamente e comunicar através desta forma com outros colegas ou adultos e penso que esta é a situação da criança em questão, visto que ela conversa e brinca com alguns dos seus

colegas, especialmente com outras meninas. A mesma Dra. afirma que a maioria das crianças com mutismo seletivo têm uma predisposição genética para a ansiedade, apresentando sinais como ansiedade da separação, choro, mudanças de humor, choro frequente, entre outros, contudo não reconheço nenhuma destas características na criança de que falo. A maioria das crianças afetadas funcionam de forma “normal” noutras áreas do seu desenvolvimento e da sua vida, sendo capazes de aprender os mesmos conteúdos que outras crianças da sua idade, apesar de não falarem em situações relevantes (AnxietyBC, s. d.). Algumas pesquisas recolheram dados que indicam que algumas crianças com mutismo seletivo provêm de famílias bilingues, viveram noutro país, ou estiveram expostas a outra língua durante o período de tempo da sua formação do desenvolvimento linguístico. Ambos os pais desta criança falam português, contudo não sei se são portugueses ou de países de língua portuguesa, visto ainda não ter acedido aos dados das famílias e dos processos das crianças. A AnxietyBC (s. d.) aponta como outras causas possíveis para esta condição a lenta adaptação a novas situações e a tendência para se afastar de novas situações desde cedo, sendo eu a ciência ainda não descobriu a causa efetiva.

O mutismo seletivo tem um grande impacto na vida da criança, visto que pode interferir na sua performance em vários domínios e nas relações com os outros, podendo-a impedir de se divertir e envolver em experiências de exploração, tal como as pode impedir de pedir ajuda numa situação de *stress* ou perigo (AnxietyBC, s. d.), o que tenho receio que aconteça com esta criança do grupo. Tenho podido observar que ela se interessa bastante por artes e pelas brincadeiras de faz-de-conta, brincando algumas vezes com outras crianças mas demorando-se muito nas suas elaborações artísticas, que não percebi ainda se é pelo prazer que a produção artística lhe causa ou pela ansiedade que pode decorrer de escolher uma atividade ou área para brincar com os colegas.

A Dra. Shipon-Blum (s. d.) afirmou ser comum nas crianças com mutismo seletivo ter uma expressão facial neutra e sorrir pouco, podendo, também, parecer desconfortáveis ou infelizes em situações sociais. Porém, do que tenho observado da criança do grupo, é que na escola ela sorri, evitando, contudo, responder a questões que lhe direcionamos mesmo com gestos e de forma não verbal. Tudo isto me tem levado a questionar se não poderia criar um método de comunicação não verbal com ela, de forma a poder ouvi-la, a dar-lhe uma voz ativa. Mas penso se isso não poderá resultar, antes, num agravamento da sua recusa em falar, inibindo-a. Através da AnxietyBC cheguei a este esquema que me fez refletir sobre esta mesma ideia:

Quando a criança fica numa posição desconfortável socialmente, que implica falar com alguém procura evitar esse contacto e um adulto próximo que a acompanha responde na sua vez, resultando esta ação num alívio para a criança, que não falou quando não queria, para o adulto que a acompanha e pode ficar envergonhado perante a situação e perante quem a questionou, que pode interpretar a situação como tendo assustado a criança ou algo semelhante. Contudo, isto resulta num reforço negativo que leva à perpetuação da situação descrita, sendo que a criança apenas fica temporariamente aliviada perante a situação, visto que o problema se mantém por resolver. Assim, a necessidade de falar não existe e o reforço negativo permanece continuamente.

Por outro lado, segundo um artigo de Kervatt (s. d.) o importante é comunicar com a criança e não fazê-la falar, por isso criar signos que nos permitam comunicar com a criança não é uma ideia sem fundamento. O mais importante é que a ansiedade sentida pela criança vá sendo diminuída, da melhor forma possível, por nós, adultos que trabalhamos com a criança. Outras estratégias podem passar por coloca-la junto a um colega extrovertido ou com quem conviva mais em trabalhos e até criar trabalhos de cooperação em pequeno grupo.

A pesquisa realizada permite-me, como eu esperava, alargar o meu conhecimento acerca do mutismo seletivo e, assim, poder agir pedagogicamente mais centrada nas necessidades da criança e na sua inclusão no grupo e em todas as atividades da sala, questão que me tem vindo a preocupar.

Bibliografia:

AnxietyBC. (n.d.). Selective Mutism. Consultado em <https://www.anxietybc.com/parenting/selective-mutism>

Kervatt, G. (n.d.). Classroom Strategies for Teachers of Seletive Mute Children. Consultado em [http://www.selectivemutism.org/resources/library/School Issues/Classroom Strategies for Teachers of SM Children.pdf](http://www.selectivemutism.org/resources/library/School_Issues/Classroom Strategies for Teachers of SM Children.pdf)

Shipon-Blum, E. (n.d.). What is selective mutism? Consultado em <http://www.selectivemutismcenter.org/aboutus/whatisselectivemutism>

Reflexão semanal n.º 4

Hoje em dia compreende-se socialmente o brincar como uma atividade tanto de distração como de ocupação das crianças, especialmente na sua educação, sendo inúmeras as suas potencialidades. Assim, brincar cria um contexto significativo para a aprendizagem e o desenvolvimento (Siraj-Blatchford, 2009) e que, tal como Vygotsky (1933, cit. Siraj-Blatchford, 2009, p.5) afirma, “o mundo da criança é um mundo de brincadeira” [tradução própria]. Brincar, ao contrário do que muitos membros da sociedade pensam, é uma das atividades mais sérias que a criança pode realizar, na minha opinião, e, para Froebel (1912, cit. Kishimoto, 1996),

a brincadeira é a atividade espiritual mais pura do homem ... e, ao mesmo tempo típica da vida humana enquanto um todo - da vida natural interna no homem e de todas as coisas... o brincar em qualquer tempo não é trivial, é altamente *sério* e de profunda significação.

Brincar pode ser um meio para exteriorizar e, conseqüentemente, organizar sentimentos e afetos, num espaço em que a criança os aceita e exercita, colocando-os na posição daquele que brinca. Deste modo, brincar ajuda a lidar com algumas emoções como a frustração e a superá-la, conduzindo à interiorização de assuntos que a ajudarão a relacionar-se com os outros e o meio que a rodeia no futuro (como aprender a perder), através de situações que desafiam a capacidade de regulação de emoções. Assim sendo, é através da brincadeira que se desenvolvem vários aspetos do desenvolvimento da criança, contribuindo para o seu desenvolvimento holístico positivo e insurgindo-se como aspeto fundamental para este. Para além disso, a brincadeira é um excelente momento de diversão e promoção de amizades.

Vygotsky (1933; cit. Monteiro, C.; Delgado, 2014) afirma que as brincadeiras são atividades específicas da infância, em que a criança é um ator ativo na criação e recriação da realidade recorrendo aos sistemas simbólicos. Ao brincar, a criança entra em contato com a sua cultura do campo simbólico, ou seja, num ensaio para a vida real. Importa referir que, segundo Siraj-Blatchford (2009), a brincadeira da criança é inicialmente solitária, e que, progressivamente, com o desenvolvimento da capacidade de partilha, cooperação e colaboração começa a ser de interação com os seus pares nos momentos de brincadeira. De acordo com a mesma autora, a brincadeira solitária também é importante para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, contudo, importa lembrar que é através da brincadeira com os outros que se estabelecem relações e se aprende mais sobre o mundo em que vive e as suas regras sociais, sendo este um contexto privilegiado para a aquisição das capacidades comunicativas e cooperativas da criança.

Assim sendo, brincar com os outros requer “inteligência emocional”, ou seja, a capacidade para entender os outros e as suas emoções (Goldstein, 2012).

Neste tempo de estágio tenho procurado sugerir e promover o tempo de brincadeira no espaço exterior. Este é bastante benéfico para as crianças, pois potencia um conjunto de aprendizagens e desafios que têm uma influência no desenvolvimento e na saúde da criança, sendo que estas mostram grande preferência por estes espaços. O exterior possibilita diferentes formas de aprender, interagir e comunicar, desenvolvendo competências motoras (correr, subir para os muros, rebolar na relva...), sociais, cognitivas e emocionais, que se revelam fundamentais para a vida adulta (Bento, 2015). No domínio emocional, brincar no exterior promove a confiança e autoestima das crianças no sentido de que esta aprende a enfrentar desafios propostos pelo espaço em si e mobilizar as competências prévias o que se traduz num processo constante de resolução de problemas e de criação de novas estratégias.

Enquanto profissional de educação especializado, o educador é fundamental no que diz respeito ao brincar, especialmente na organização do ambiente educativo, que deve ser promotor de oportunidades de exploração/brincadeira e rico em affordances, com um papel de observação da brincadeira ativo, aproveitando alguns desses momentos para brincar também com as crianças, promover outras aprendizagens e desafiar-las a ir mais além na sua brincadeira. Este papel é de extrema relevância, para a tomada do ponto de vista das crianças, a compreensão de como constroem significado através da brincadeira e de gerir essas informações para uma ação pedagógica sobre elas. Deste modo, a organização do ambiente educativo deve ser intencional, pois o educador, enquanto agente educativo, é responsável pela gestão do ambiente educativo de qualidade, e deve ter por objetivo proporcionar às crianças situações de momentos de brincadeira que permitam a exploração dos materiais disponíveis na sala (e, conseqüentemente, a inserção de materiais interessantes e desafiantes) e a escolha de pares para brincar, promovendo e criando um ambiente educativo que estimule a brincadeira.

Também nos momentos de brincadeira diários, o educador desempenha um papel importante e diferenciado consoante as características e necessidades do grupo. O adulto é o modelo, exemplo de ações e atitudes para a criança, contudo, o seu papel na brincadeira é, principalmente, o de observador e, só depois, deve reforçar a brincadeira conjunta, numa postura de scaffolding, que deverá ser reduzido progressivamente (Siraj-Blatchford, 2009). Para além do seu papel descrito anteriormente, pode também assumir o papel de *playmate*, em que, segundo Portugal (2000), participa ativamente nas brinca-

deiras, interagindo efetivamente com as crianças, de forma a dar um apoio mais especializado a cada uma delas, envolvendo-se nas suas descobertas e explorações. Esta aproximação entre intervenientes (criança e adulto) favorece uma aproximação mútua, dos dois *mundos*, o que permite ao adulto conhecer as necessidades e potencialidades das crianças e permite, ainda, que a criança se sinta segura, e, deste modo, se desenvolva holisticamente.

Regularmente, os tempos de brincadeira são negligenciados e passam para segundo plano no quotidiano de rotina de muitos grupos. É, então, importante que durante a rotina da sala, os momentos de brincadeira livre sejam privilegiados e considerados igualmente importantes como as atividades conduzidas pelo adulto. Esta passa a ser uma das minhas intencionalidades, pois considero que o grupo que acompanho na PPS deveria ter mais tempo de brincadeira, especialmente no exterior.

Assim, considero necessário que, enquanto futura educadora de infância, de atentar às brincadeiras das crianças, na medida em que uma tarefa iniciada de livre vontade, com base nos seus interesses, pode ser reveladora do nível de desenvolvimento das mesmas. Além do mais, pode fornecer as informações necessárias para adaptar o ambiente educativo, as atividades e o apoio, de forma a contribuir para um desenvolvimento íntegro e de excelência. Do mesmo modo, por ser uma atividade natural e prazerosa para criança, ao brincar esta experiencia efetivamente sentimentos de bem-estar e felicidade, promotoras da interiorização de valores essenciais para o seu desenvolvimento harmonioso e saudável: “Brincando, as crianças vivenciam sentimentos, como bondade, cooperação, verdade, honestidade, esperança e alegria, que compõem os valores éticos” (Pereira et. al, 2011, p.107).

Bibliografia:

Bento, G. (2015). Infância e espaços exteriores – perspetivas sociais e educativas na atualidade. *Investigar Em Educação*, 4, 127–140.

Goldstein, J. (2012). *Play in children’s development, health and well-being*. Brussels: Toy Industries of Europe (TIE).

Kishimoto, T. (1996). Froebel e a concepções de jogo infantil. *Revista Da Faculdade de Educação*, 22.

Monteiro, C.; Delgado, A. (2014). Crianças, brincar, culturas da infância e cultura lúdica: uma análise dos estudos da infância. *Saber & Educar*, 19, 106–115.

Pereira, A. C. ; et al. (2011). O educador no cotidiano das crianças: organizador e problematizador - Volume II. Brasília: GERDAU e Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho.

Portugal, G. (2000). Educação de bebés em creche: Perspectivas de formação teóricas e práticas. *Infância E Educação: Investigação E Práticas*, 1, 85–105.

Siraj, I., Siraj-Blatchford, J., & British Association for Early Childhood Education. (2009). Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância. Lisboa: Texto Editores.

Reflexão semanal n.º 5

Um dos aspetos a que tenho dado maior valor neste estágio é a relação com a educadora. Esta tem-me permitido sentir à-vontade, experimentar várias atividades, fazer sugestões e leva em consideração todas as minhas opiniões e comentários. Esta relação e o ambiente que se estabeleceu entre nós tem possibilitado a proposta de atividades e alterações da rotina que considero benéficas para o grupo e que sei, à partida, que serão bem atendidas pela educadora. Esta justifica, também, perante mim as suas opções, para que eu possa compreendê-las melhor, e dá sugestões para a melhoria das atividades que proponho, tal como me dá *feedbacks* das minhas ações pedagógicas, transmitindo-me confiança e dando-me espaço para experimentar e até errar, levando-me, depois, a refletir individualmente e em conjunto consigo.

Este tipo de comportamentos tem-me permitido definir um pouco a minha identidade profissional, ainda que numa fase muito inicial, com mais segurança. Apesar de este ser um processo contínuo e em constante evolução, ele é influenciado tanto por experiências pessoais como profissionais (Cardona, 2002; cit. Amarante, 2015), e dado que esta é das primeiras experiências na educação formal no âmbito de jardim de infância a que tive acesso, as experiências do foro profissional, principalmente, têm vindo a desempenhar um papel muito importante, levando-me a refletir e a redefinir muitos dos princípios e valores pedagógicos que criei ao longo da formação na licenciatura e no mestrado. O contacto com a educadora cooperante levou-me a atentar, em especial, na capacidade de relação, que é de extrema importância neste contexto tanto para a família como para a criança, em que é necessário irromper com formalismos, ser-se cordial, empática e original; na implicação pessoal necessária a uma prática de qualidade; na responsabilidade profissional sediada numa ética que se faz imperativa; e, por fim, na

real importância (agora mais observável, para mim) de aprender a ser, aprender a viver juntos, aprender a conhecer e aprender a fazer (Saracho e Spodek, 1992; Katz, 1985; INAFOP, 2001; cit. Sarmiento, 2015), por esta ordem, pois são as necessidades prioritárias que identifico no grupo que tenho vindo a acompanhar. Neste contexto, em particular, definido como um TEIP, encontramos, na mesma sala, crianças que vêm de meios mais favorecidos e de meios mais vulneráveis, em que algumas delas vão com fome para a escola e não levam meias calçadas, por exemplo. Aqui, a implicação pessoal é o que nos permite chegar mais perto das crianças com quem trabalhamos e criar a relação de confiança com elas e as suas famílias que é desejável à prática que ambicionamos realizar a nível pedagógico. Mas, primeiro, é imprescindível cuidar da criança e assegurar as suas necessidades básicas.

O cuidar está intimamente ligado ao educar, sendo que a sua ligação deve ter uma intencionalidade pedagógica, o que leva a que uma educadora não tenha um papel bem definido, com fronteiras delimitadas, segundo afirma Oliveira-Formosinho (2000; cit. Dias, 2012). Ou seja, a preocupação de uma educadora de infância não deverá ser exclusivamente educativa, mas preocupar-se também com os cuidados necessários ao bem-estar e qualidade de vida da criança, para que o desenvolvimento holístico da criança não seja comprometido. Neste sentido, a minha mentalidade em relação à educação tem mudado bastante.

Mesmo tendo conhecimento sobre a vulnerabilidade de alguns contextos, estar perante eles e atuar no seu seio é bastante diferente. Deste modo, concordo com Bottero (2004; cit. Sarmiento, 2015) no que se refere à criação e definição de espaços de identificação por meio do clima e da cultura organizacionais em que um profissional se desenvolve. Para além disso, a aquisição de conhecimentos que ocorre depende não só da educadora mas também da criança, pois ambos os agentes são protagonistas da sua atividade e capazes de atribuir um sentido àquilo que realizam (Lima, Silva e Ribeiro, 2010; cit. Marco, M. T. ; Lima, E. A.; Fonseca-Janes, 2015) e a educação aqui privilegiada deve passar pela aprendizagem da criança em cuidar de si aquando a ausência de um adulto e pelo diálogo com o adulto responsável pela criança, para alertar para as suas necessidades e ajudar a família da melhor forma.

Ainda que estagiar num contexto TEIP se tenha vindo a revelar uma aprendizagem enriquecedora e capaz de me impressionar pelas suas fragilidades o apoio da educadora tem sido de extrema importância para lidar com a situação e compreender o pa-

pel da escola e de uma educadora de infância em casos como os que tenho vindo a conhecer e até a acompanhar.

Bibliografia:

Amarante, L. (2015). Inovação pedagógica e desenvolvimento profissional na educação infantil. In C. I. Ferreira, F. I.; Anjos (Ed.), Educação de Infância - Formação, identidades e desenvolvimento profissional (pp. 111–122). Santo Tirso: De Facto Editores.

Dias, D. (2012). O educuidar na creche e no jardim-de-infância. Instituto Politécnico de Setúbal.

Marco, M. T. ; Lima, E. A.; Fonseca-Janes, C. R. X. (2015). Formação de professores e prática pedagógica na educação infantil. In C. I. Ferreira, F. I.; Anjos (Ed.), Educação de Infância - Formação, identidades e desenvolvimento profissional (pp. 19–28). Santo Tirso: De Facto Editores.

Sarmento, T. (2015). Identidades profissionais e contextos de trabalho na educação de infância. In F. I. . A. C. I. Ferreira (Ed.), Educação de Infância - Formação, identidades e desenvolvimento profissional (pp. 69–86). Santo Tirso: De Facto Editores.

Reflexão semanal n.º 6

A semana começou com uma ida aos correios, sugerida na semana anterior por uma das crianças que queria pedir ajuda aos pais para o projeto:

Nota de campo de 4 de novembro – Na mesa de trabalho:

Eu: Como podemos ir descobrir estas coisas todas?

Cardoso: Pelo telefone!

Eu: Precisamos do telefone para quê? Queremos falar com alguém?

Cardoso: Sim, com os pais!

Eu: Boa, podemos perguntar aos pais. Como vamos fazer isso?

Cardoso: Podemos escrever um recado.

Eu: Boa ideia! Então, tu, o Dinis e a Marta podiam pensar no recado enquanto os outros acabam os desenhos e depois dizem-me para eu escrever?

Cardoso e Marta: Sim!

Eu: Dinis, pode ser? Ajudas a Marta e o Cardoso?

Dinis: Sim.

(Passados alguns minutos)

Cardoso: Inês, já está!

Eu: É? Então digam-me lá para eu escrever.

Marta: “Queridos pais, Mandamos um recado para nos ajudarem a fazer um projeto para descobrir «Porque é que os ouriços têm picos?».”

Eu: E agora, como fazemos para o recado chegar aos pais?

Cardoso: Podemos enviar por carta!

A partir da ideia de escrever um recado três das crianças do grupo compuseram juntas o texto, combinaram entre si o que queriam dizer aos pais e quando me acerquei delas de novo tinham o texto pronto para me dizer e ditaram-mo, enquanto me viam escrever, permitindo às crianças conhecerem algumas das razões por que escrevemos: “para descobrir mais coisas e para informar sobre determinado assunto” (Mata, 2008, p. 20). Assim, incluímos a escrita numa atividade contextualizada, para além de se tratar de um novo suporte escrito: a carta. A criança vai-se apercebendo, gradualmente, das funções da escrita e da leitura à medida que estas surgem contextualizadas (Mata, 2008) e a leitura e a escrita têm sido dois conteúdos com que me tenho preocupado muito, dado o interesse das crianças do grupo, pois há crianças que gostam de seguir com o seu dedo o texto quando eu estou a ler ou que me pedem para seguir com o meu dedo o que leio, de forma a poderem ver, tal como há crianças que trazem vários desenhos de casa com letras escritas para dar aos amigos ou para me mostrar a mim e à educadora. Do mesmo modo, também o Ricardo, quando fomos à Feira do Outono esta semana, quis deixar a sua opinião no *placard* que existia para tal. Começou por desenhar uma cara alegre e depois tentou copiar uma mensagem já deixada anteriormente por outra criança dentro de um retângulo, então desenhou também um retângulo e começou a escrever lá dentro as suas letras. No final, quando a educadora lhe perguntou o que tinha escrito ele disse a mensagem como se a lesse. Neste caso, a escrita foi utilizada em interação (Mata, 2008) por três crianças que revelam uma compreensão da leitura e da escrita que lhes permitiu construir um texto coeso que eu apenas transcrevi.

A carta é um meio de escrita específico e muito distinto daquele com que as crianças estão habituadas a contactar, sendo importante também por isso mesmo. Já noutros momentos procurei proporcionar o contacto com outros suportes de escrita além dos livros, como revistas, jornais, mapas, etc., tal como a sala tem integrada a escrita em vários espaços: na identificação de áreas e matérias, nos mapas das presenças e do tempo, no calendário. Para além disso, com a ida aos correios as crianças aperceberam-se de algumas placas pelo caminho e referiram mais tarde o símbolo dos correios como sendo um cavaleiro e tendo-o confundido com o S. Martinho, lenda que viram mais tarde, nessa semana, ser representada.

A participação efetiva das crianças e o escutar da sua voz permitem que atividades deste género, diferentes do quotidiano da criança e tão enriquecedoras para a sua aprendizagem, surjam espontaneamente. Não me tinha ocorrido sugerir uma ida aos correios, mas o Cardoso lembrou-se, a segurança do ambiente educativo e da relação pedagógica estabelecida permitiram-lhe fazer a sugestão e o resultado foi uma manhã diferente que agradou a todas crianças e se traduziu em aquisição de conhecimentos e aprendizagens significativas, em que as crianças estiveram envolvidas em todo o processo, apropriando-se delas “em termos intelectivos e afetivos, incorporando-as e enquadrando-as harmoniosamente no seu quadro de referências e experiência pessoal anterior” (Roldão, 2004, p. 53).

Esta simples saída da escola permitiu uma conexão com a comunidade e a descoberta e o conhecimento das crianças pela sua região, convertendo-se num lugar importante para toda a comunidade e pondo em evidência a abertura da escola; para além disso, e de acordo com o velho provérbio, “é preciso toda uma aldeia para educar uma criança” e a educação da criança não está apenas confinada à família e à escola se ela vive no seio de uma comunidade, a educação não é uma responsabilidade exclusiva da família (Haberkorn, 2010).

Após o regresso dos correios vimos em conjunto quais os passos dados para a carta chegar ao seu destino e concluímos que:

- 1º - Escrevemos a carta;
- 2º - Desenhámos na carta algo a ver com o tópico do projeto;
- 3º - Colocámos a carta dentro do envelope;
- 4º - Escrevemos as moradas nos envelopes;
- 5º - Fomos aos correios;
- 6º - Comprámos selos e colámo-los nas cartas;
- 7º - Colocámos as cartas no marco do correio;
- 8º - O carteiro leva as cartas até às moradas que estão escritas nos envelopes.

Depois, escrevemos estes oito passos e oito crianças fizeram o desenho ilustrativo destes. Para além disso, começámos, também, a construir o marco do correio para a nossa sala, por sugestão da educadora mas que



agradou muito à maioria das crianças. Este marco do correio ficará num sítio a definir ainda pelo grupo e servirá para que todos possam escrever cartas para quem quiserem, algo que, por vezes, já fazem na biblioteca, desde que lá apareceram dois envelopes.

O objetivo de enviar a carta às famílias é também chamá-las a participar no projeto, de forma a poderem “participar, em regime de voluntariado, sob orientação da direcção [sic] pedagógica da instituição, em actividades [sic] educativas” (Almeida, I. et al, 2000, p. 101), salvaguardando que têm a opção de ir à sala ou de enviar algo, caso assim o desejem. Neste sentido, a Petra já levou um desenho que fez com os pais e em que são visíveis dois tipos de ouriços: o ouriço-cacheiro e o ouriço da castanheira e a mãe do Diogo disse-me que já tinha estado a pesquisar algumas coisas e que gostaria de fazer um cartaz com ele sobre o que tinham descoberto.

Como na sexta-feira a educadora não foi tive um contacto diferente com alguns pais e os pais do Diogo abordaram-me para revelar a sua preocupação com o aparecimento de algumas borbulhas no corpo da criança e a mãe da Carolina explicou-me como funciona a bomba de asma que a criança tem de tomar durante uns dias, tendo-me explicado, também, o que o médico dissera da sua falta de ar que se tinha revelado no dia anterior.

O dia do cinema aconteceu também nesta semana e, por acaso, numa das curtas-metragens apresentadas era visível um ouriço-cacheiro, a que uma criança, durante o filme, chamou de porco-espinho. No final, a educadora chamou a atenção para esse facto que foi discutido em grupo mais tarde. Os filmes permitem o acesso a outro tipo de informação e as crianças mostraram-se bastante interessadas quando vimos as duas curtas-metragens, pelo que penso que a pesquisa de vídeos que elas sugeriram para o projeto tem muito potencial para a recolha de informações.

Agrada-me bastante o envolvimento que as crianças e as famílias estão a ter no projeto, bem como a forma como se entregam. Espero poder tirar grande partido das partilhas das famílias para que o projeto seja não só do grupo de crianças, mas também das famílias e que estas se possam sentir encorajadas a participar mais no ambiente pedagógico.

Bibliografia:

Almeida, I., & Al, E. (2000). *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal*. (Ministério da Educação, Ed.). Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.

Haberkorn, R. (2010). Contextos de la infancia - ¿Nacemos libres? Crecer hoy. *Infancia Em Eu-Ro-Pa*, 18, 8.

Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

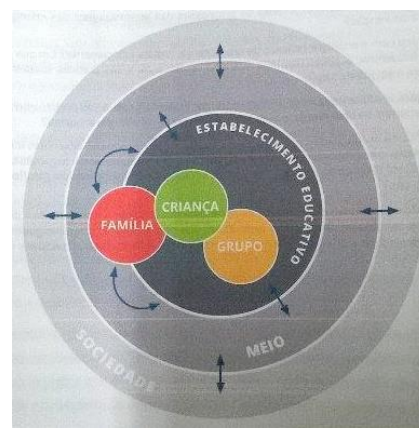
Roldão, M. (2004). *Estudo do meio no 1.º ciclo - fundamentos e estratégias* (Texto Edit). Lisboa.

Reflexão semanal n.º 8

Esta semana a disposição da sala mudou. Algumas áreas mudaram de sítio e móveis de arrumação também. A mudança ocorreu na terça-feira à tarde, dia em que estava em aulas e não na sala onde estou a realizar a PPS, por isso não vi o processo, apenas o resultado. Em diálogo com a educadora percebi que as crianças participaram no processo.

Como a maioria das alterações no espaço, esta teve implicações na organização do tempo e uma intencionalidade por detrás: Surgiram novas formas de organização, nomeadamente à hora do lanche, que passou agora a ser feito nas mesas em vez de no tapete; e o facto de o tapete estar mais longe da janela permite que as crianças não se distraiam tanto com o que acontece lá fora, que não se repare tanto nas crianças do 1º ciclo que vão espreitar à janela e que os pais não vejam as crianças no tapete quando as vão levar de manhã, devido à estante da biblioteca, instigando-os a entrar na sala.

Segundo a Teoria Ecológica do Desenvolvimento de Bronfenbrenner, um indivíduo é influenciado pelos diversos sistemas da sociedade: o macrosistema, que abrange os níveis organizacionais mais elevados da sociedade, como a organização política ou legislativa, a cultura, a religião, etc.; o exossistema, que é a ligação entre pelo menos dois ambientes, num dos quais o indivíduo não participa mas que o influencia diretamente; o mesossistema, em que os microsistemas de um indivíduo se relacionam e existem transições entre si; o microsistema, onde o indivíduo age diretamente sobre o ambiente em que está inserido, como a família e a escola; e, por fim, o cronossistema, a passagem do tempo, em que o indivíduo se desenvolve, tal como todos os sistemas (Hauser-Cram, Penny; Nugent, J. Kevin; Thies, Kathleen; Traves, 2014). O JI insere-se neste último sistema, daí que a sua importância seja tão relevante, e comunica com o ambiente mais importante de todos: a



família, como demonstra o esquema ao lado (Silva, I. L.; Marques, L.; Mata, L.; Rosa, 2016).

Assim, a alteração do ambiente educativo influencia também diretamente a criança e é influenciado por ela, pelo que necessita ser refletida (Silva, I. L.; Marques, L.; Mata, L.; Rosa, 2016). Por isso, pensámos, eu e a educadora, que era necessário mudar a sala de forma a diminuir as perturbações causadas pelas crianças do 1º CEB quando estavam no seu intervalo e nós na sala, em atividade, quer em momentos de grande grupo, no tapete, por exemplo, que era o mais recorrente, quer em momentos de trabalho individual, em que uma simples ida à estante para escolha de materiais de trabalho podia ser motivo de distração devido às crianças que, do lado de fora, espreitavam pela janela.

O grande objetivo desta mudança foi o de “contribuir para a dinâmica do contexto de educação pré-escolar na sua interação interna (relações entre crianças e crianças e adultos)” (Silva, I. L.; Marques, L.; Mata, L.; Rosa, 2016, p. 22), contribuindo, igualmente, para uma melhor interação entre os intervenientes. E como as famílias são um agente muito importante na educação das crianças esta mudança age diretamente sobre elas, também, pois ficam impossibilitadas de ver amplamente, da porta, as crianças no tapete, o que as incentiva a entrar na sala, algo que poucas fazem e que pretendemos que ocorra mais vezes. Nas interações que ocorreram no dia a seguir à alteração, ia dizendo às crianças que chegavam acompanhadas pela família para lhes irem mostrar a “nova sala”, dado que elas próprias tinham ajudado à alteração.

De forma a estreitar a relação com as famílias e a parabenizar as crianças por algumas das suas conquistas criei uma área de novidades, onde coloquei e irei continuar a colocar outras fotografias com a explicação do que se trata. Tudo o que lá é colocado deve ser antes do conhecimento do grupo.

A organização do espaço influencia diretamente a organização do tempo e, por isso, houve alterações também ao nível da rotina e da utilização do tempo. Algumas partiram da educadora, outras vão surgindo das crianças e vamo-nos apercebendo delas. A área do faz-de-conta, por exemplo, esta mais separada. A casa está dividida em quarto e cozinha através de um armário que lhe pertence e a garagem afastou-se dessa zona da sala para se situar junto à área das construções, mais perto do tapete, onde uma das crianças muitas vezes se recolhia na reunião da manhã. Do mesmo modo, o lanche passou a ser nas mesas, para que se vão incutindo e trabalhando melhor alguns valores relacionados com a postura à mesa e com as refeições em comunidade ou em família.

Algumas das consequências desta nova organização espaço-temporal só serão detetadas mais tarde, mas é precisamente por isso que necessitamos de estar atentas (eu enquanto estagiária e a educadora), de forma a refletir permanentemente sobre a melhor forma de organização destas duas dimensões que tanto afetam o grupo e na qual ele participa ativamente.

Bibliografia:

Hauser-Cram, Penny; Nugent, J. Kevin; Thies, Kathleen; Traves, J. (2014). *Development of Children and Adolescents*. Wiley. Wilwy. <http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

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). Consultado em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/ocepe_abril2016.pdf

Reflexão semanal n.º 8

Um dos primeiros aspetos para que me alertaram quando cheguei ao JI no início do ano letivo foi o comportamento específico de uma criança do grupo: o Ricardo. Apesar disso tentei não me deixar influenciar por essa informação sem conhecer primeiro a criança, segura das minhas convicções de que é necessário conhecermos e envolver-nos com cada criança de forma individualizada. Assim, o Ricardo não me pareceu uma criança agressiva, apenas agitada e com dificuldades em cumprir algumas regras quando estas iam contra a sua vontade. É uma criança muito dócil e inteligente que gosta imenso de fazer construções e jogos de raciocínio, como puzzles.

Ao longo da prática o Ricardo foi demonstrando alguns comportamentos mais desviantes, desafiando-me, desrespeitando regras, etc. Contudo, esta semana registou-se a situação mais complicada para mim, na minha ótica de estagiária. Essa situação está descrita na reflexão diária de 30 de novembro de 2016.

Em primeiro lugar assumi como primeiro objetivo impedir que o Ricardo magoasse mais o colega ou qualquer outra pessoa; depois queria muito acalmá-lo para poder conversar calmamente com ele sobre o que tinha acontecido e o que o tinha feito reagir de forma tão intensa naquele momento. Numa tentativa de conseguir ambos envolvi o

Ricardo por trás, segurando-lhe nas mãos e falando-lhe ao ouvido. Não surtiu efeito. A educadora, tendo já assistido a inúmeros episódios semelhantes a este noutros períodos, deixou-me a dirigir a situação. Entretanto, apareceu a psicóloga da ELI que ficou a assistir ao que se estava a passar. Esta procurou aconselhar-me após a resolução da situação. Defende uma estratégia de verbalização, em que o adulto mantém a calma e fala desse modo perante a criança agitada. A educadora, no entanto, tendo-se já encontrado inúmeras vezes na posição em que eu estava compreendeu a minha opção. Como a equipa de sala é maioritariamente composta pela educadora (dado que a auxiliar serve duas salas em simultâneo e acumula ainda outras funções no apoio ao 1º ciclo) torna-se ainda mais complicado gerir o grande grupo quando uma situação deste género está a decorrer. A maioria destas situações ocorre ao final do dia, pelo que o monitor das AAAF se encontra no JI e intervém algumas vezes. Este acredita que há uma diferença em ser uma pessoa do sexo masculino a resolver este tipo de situações com o Ricardo, pois a criança não vive com o pai e não o vê habitualmente. Tudo isto leva a que me questione relativamente à melhor estratégia a adotar. Sinto-me presa perante a necessidade de manter a segurança do grupo, assumir uma postura de referência para a criança no seio do JI e ajudá-la a lidar com as suas emoções.

Uma vez, há alguns meses li um artigo *online* sobre como uma criança difícil e uma criança que não sabe expressar as suas emoções. Não me lembro qual era a fonte, mas agora tenho-me lembrado bastante desse artigo por identifica-lo com a realidade do Ricardo. Assim, penso que devo procurar conversar mais com ele sobre as suas emoções.

Segundo Silveira e Wagner (2004), os problemas de comportamento podem resultar da dificuldade em estabelecer e manter relações interpessoais. Assim, os problemas de externalização (opondo-se aos de internalização) são os mais observáveis, visto que se revelam na transgressão de normas morais, podendo resultar na agressão. Vários estudos (Deslandes et al.; Ferreira & Maturano; Glaskow et al.; Bolsoni-Silva & Maturano; Dodge et al.; Grusec & Goodnow; Belsky; Belsky, Jaffee, Hsieh & Silva; Patterson, Reid & Dishiou; Petit et al., citados em Silveira & Wagner, 2004) indicam que problemas de comportamento estão, frequentemente, ligados a dificuldades na escola e na vida familiar das crianças. Estes problemas levam a um aumento de conflitos e à dificuldade da criança em lidar com elas, conduzindo, ainda, a dificuldades de socialização (Bordin, Mari e Caeiro, citados em Silveira e Wagner, 2004). Isto leva-me a concluir que para a melhoria do comportamento do Ricardo é necessário falar com a sua

família, não só para partilhar informação como também para apoiá-la no que necessitar para a resolução desta problemática. Para que isso aconteça julgo ser fundamental um diálogo contínuo e uma parceria estreita entre a escola e a família.

Necessito continuar a procura por estratégias para lidar com o Ricardo nas situações pontuais que acontecem no JI, contudo para a resolução do seu real problema que origina essas mesmas situações é imperativo o contacto com a sua família.

No dia seguinte ao momento descrito inicialmente o Ricardo teve um comportamento não adequado para com o Gabriel. Contudo, após lhe ter dito para sair da área das construções ele sentou-se a resolver um puzzle e acalmou dessa forma. Uma das estratégias que a psicóloga da ELI me sugeriu foi precisamente a de lhe dar algo que o entretivesse e/ou pudesse expressar a sua raiva. Desta vez essa estratégia não foi proposta por mim, mas sim encontrada pelo Ricardo de forma autónoma, no entanto pareceu ter um resultado positivo.

Bibliografia:

Silveira, L. M. D. O., & Wagner, A. (2004). A Importância das Relações Parentais Frente aos Problemas de Comportamento na Infância: Convergências Teóricas. *Interação Psicol.*, 15(2), 219–228.

Anexo B – Tabela de caracterização das famílias

Nome	Sexo	Idade	Data de nascimento	Nacionalidade	Ase	E. E. (idade)	Nacionalidade	Habilitações	Irmãos	Religião
Carolina	F	5	29-11-11	Portuguesa		Mãe -40	Port	12°	2	Cat
David	M	5	30-05-11	Portuguesa		Mãe -35	Port	9°	1	Cat
Diogo	M	5	13-01-11	Portuguesa	B	Mãe -39	Port	Lic.	1	Cat
Fábio	M	6	20-12-10	Portuguesa		Pai -37	Port	-	1	Cat
Gabriel	M	6	31-12-10	Portuguesa		Pai -44	Moç.	12°	1	Cat
Gonçalo A.	M	5	26-12-11	Portuguesa		Pai -44	Port	12°	0	Cat
Gonçalo C.	M	5	03-04-11	Portuguesa		Mãe -44	Port	Lic	2	Cat
Gonçalo P.	M	5	28-10-11	Portuguesa		Mãe -42	Port	Mes.	2	Cat
Jonas	M	6	26-11-10	Portuguesa		Mãe -36	Port	Lic.	2	Cat
Marisa	F	5	14-04-11	Portuguesa		Pai - 47	Port	12°	1	Cat
Marta	F	5	07-09-11	Portuguesa		Pai -32	Port	12°	1	Cat
Petra	F	6	27-10-10	Portuguesa		Mãe -36	Port	7°	2	Cat
Pedro a.	M	6	23-08-10	Portuguesa	B	Mãe -44	Port	12°	1	Cat
Pedro d.	M	5	01-04-11	Portuguesa		Mãe- 44	Port	12°	1	Cat

Reinaldo	M	5	29-08-11	Portuguesa	A	Mãe -29	Guin.	6°	1	Cat
Ricardo	M	5	11-08-11	Portuguesa	A	Mãe -31	S.tom.	6°	1	Cat
Rita	F	5	08-05-11	Portuguesa		Pai -43	Port	Lic.	3	Cat
Sofia	F	5	13-09-11	Portuguesa	B	Mãe-40	Port	Lic.	1	Cat
Valéria	F	5	04-05-11	Portuguesa	A	Mãe -44	Port	12°	1	Cat

Anexo C – Planificações

Planificação da semana de 10 a 14 de outubro:

	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
Atividade	<p><u>Manhã</u>: Sessão de Educação Física; Pesquisa d’ “O que queremos saber”, continuação do tema da Implantação da República.</p> <p><u>Tarde</u>: Elaboração do dicionário de parede, com as palavras descobertas na sexta-feira – planificar com as crianças.</p>	<p><u>Manhã</u>: Preparação a apresentação das conclusões a partir das questões d’ “O que queremos saber” e “O que sabemos”; Apresentação do pequeno ao grande grupo.</p>	<p><u>Manhã</u>: Escolha do(s) jogo(s) para a próxima sessão de Educação Física com o Gabriel; Dinamização da área da biblioteca.</p> <p><u>Tarde</u>: Criação da área das novidades na sala.</p>	<p><u>Manhã</u>: Introdução de novos materiais na biblioteca.</p> <p><u>Tarde</u>: Culinária – Bolo de cenoura</p>	<p><u>Manhã</u>: Ida ao parque e recolha de folhas secas de outono.</p> <p><u>Tarde</u>: Trabalhos de composição, decalque e decoração com as folhas secas recolhidas de manhã.</p>
Objetivos	<p>Pesquisar uma questão; Tirar conclusões a partir de um conjunto de informações.</p>	<p>Preparar um discurso; Transmitir um conjunto de informações a uma plateia.</p>	<p>Selecionar jogo(s) com uma finalidade; Introduzir novo(s) material(is) e/ou su-</p>	<p>(Objetivos da sessão); Introduzir novo(s) material(is) e/ou suportes na bi-</p>	<p>Brincar ao ar livre, Recolher folhas; Criar composições artísticas; Fazer decalque.</p>

			portes na biblioteca; Afixar notícias de relevo para as crianças.	biblioteca; (Objetivos da sessão de culinária)	
Materiais	Computador	Suporte escrito elaborado durante a atividade	Livro de jogos, computador, suporte a definir para a biblioteca, material de escrita.	Diversos materiais de suporte escrito (revistas, jornais, agendas, folhetos publicitários, revistas culturais, catálogos, etc.), utensílios de cozinha.	Folhas secas, saco de plástico; folhas de papel, cola, lápis de cera.

Planificação da semana de 17 a 21 de outubro:

	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
Atividade	<u>Manhã:</u> Leitura de <i>João e o Pé de Feijão</i> ; Semear feijões <u>Tarde:</u> <i>A Lagartinha Muito Comilona</i> e tabela de registo; Investigação	<u>Manhã:</u> Espetadas de frutas; <i>A história de Handa</i>	<u>Manhã:</u> <i>O nabo gigante</i> ; Ouvir o conto da biblioteca (11h) <u>Tarde:</u> Trabalhar o que aconteceu no conto; Criação da história das	<u>Manhã:</u> <i>Quem me fez isto na cabeça?</i> ; Sequências e conjuntos com fruta – desenhar; Fantoches de fruta <u>Tarde:</u> Continuação	<u>Terminar</u>

	das frutas		frutas		
Objetivos	<p>Promover o contacto com o património literário; Questionar a compreensão da história; Proporcionar oportunidades de cultivo; Dar a conhecer o processo de semeio; Registrar em tabelas de dupla entrada; Debater o que são alimentos saudáveis e não saudáveis; Inquirir as crianças de outros grupos acerca da sua alimentação</p>	<p>Escolher fruta; Proporcionar uma forma divertida de comer fruta; Conhecer frutas diferentes; Promover contacto com o património literário; Questionar a compreensão da história</p>	<p>Promover contacto com o património literário; Questionar a compreensão da história</p>	<p>Promover contacto com o património literário; Questionar a compreensão da história; Promover o desenvolvimento do sentido rítmico; Realizar sequências</p>	
Materiais	<p>Livro <i>João e o Pé de Feijão</i>; feijões, Computador para apresentar, tabela de registo; folha com quadro das frutas</p>	<p>Várias frutas trazidas pelas crianças, taça grande, 19 copos, livro <i>A história de Handa</i></p>	<p>Livro <i>O nabo gigante</i>; material de escrita</p>	<p>Livro <i>Quem me fez isto na cabeça?</i>; Material de desenho; tecidos</p>	

Planificação da semana de 24 a 28 de outubro:

	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
Atividade	<p><u>Manhã</u>: Sessão de expressão motora - jogos; Pintura das frutas em pasta de moldar; Conversa sobre o pequeno-almoço – O que sabemos?</p> <p><u>Tarde</u>: Continuação da pintura das frutas.</p>	<p><u>Manhã</u>: Início da elaboração das capas para guardar os trabalhos; Continuação da pintura das frutas; Questionário sobre o consumo de fruta às outras salas.</p>	<p><u>Manhã</u>: História <i>Brincadeiras de Triângulos</i>; Criação de uma história para as frutas moldadas pelas crianças; Continuação da elaboração das capas; Início da construção de sacos para o Pão por Deus.</p> <p><u>Tarde</u>: Questionário sobre o consumo de fruta às outras salas e breve análise dos resultados.</p>	<p><u>Manhã</u>: Sessão de música – <i>Dança Macabra</i>; Continuação da construção de sacos para o Pão por Deus.</p> <p><u>Tarde</u>: Dramatização da história criada com as frutas; Continuação da construção de sacos para o Pão por Deus.</p>	<p><u>Terminar</u></p>
Objetivos gerais	<p>(Objetivos da sessão); Associar as cores reais do alimento à cor a utilizar</p>	<p>Associar as cores reais do alimento à cor a utilizar na sua representa-</p>	<p>Criar uma história com introdução, desenvolvimento e conclusão;</p>	<p>(Objetivos da sessão); Construir a partir de materiais de desperdício</p>	

	zar na sua representação; Debater ideias sobre a alimentação.	ção; Inquirir outros grupos sobre as frutas consumidas.	Construir a partir de materiais de desperdício; Inquirir outros grupos sobre as frutas consumidas; Analisar dados.	cio; Mimar uma história.	
Materiais	Frutas em pasta de modelar, tintas, pincéis, copos, água, material de escrita.	Cartolinas, tintas, canetas, lápis de cor, lápis de cera, revistas, jornais, tesouras, colas, folha de registo das frutas consumidas.	PowerPoint com a história, Folhas de papel/Papel de cenário, canetas, pacotes de leite de 1L vazios, tesoura, tintas, canetas, lápis de cor, lápis de cera, revistas, jornais, tesouras, colas, tecidos, materiais de desperdício.	Música Dança Macabra, pacotes de leite de 1L vazios, tesoura, tintas, canetas, lápis de cor, lápis de cera, revistas, jornais, tesouras, colas, tecidos, materiais de desperdício.	

Planificação da semana de 31 de outubro a 5 de novembro:

	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
Atividade	<p><u>Manhã</u>: Terminação dos sacos do Pão por Deus.</p> <p><u>Tarde</u>: Pão por Deus – atividade com os outros grupos</p>	<p><u>Feriado</u></p>	<p><u>Manhã e tarde</u>: Elaboração das caixas de Outono e da peça de roupa com materiais naturais para a Feira do Outono</p>	<p><u>Manhã</u>: Sessão de música – <i>Dança Macabra</i>; Continuação da elaboração das caixas de Outono e da peça de roupa com materiais naturais para a Feira do Outono</p> <p><u>Tarde</u>: Início do projeto “Porque é que os ouriços têm picos?” – O que pensamos saber?, O que queremos saber? e Onde procurar?</p>	<p><u>Manhã</u>: Continuação do projeto – desenho de como pensamos que é o ouriço; projeto de escola de reabilitação do recreio.</p> <p><u>Tarde</u>: Desenho das cartas para enviar aos pais.</p>
Objetivos gerais	<p>Promover a interação com outros grupos em contexto letivo; Dar a</p>	<p>–</p>	<p>Promover o desenvolvimento da motricidade fina; Estimular a criati-</p>	<p>Analisar o caráter de uma música; Marcar o compasso rítmico de</p>	<p>Ilustrar uma conceção e uma mensagem.</p>

	conhecer a tradição portuguesa		vidade; Promover a criação estética com recurso a materiais naturais	uma música; Promover o sentido crítico e o questionamento; Elaborar um projeto	
Materiais	Sacos do Pão por Deus, doces	–	Caixas, cola branca, materiais naturais (bolas, cascas de laranja, feijões, cascas de nozes, etc.), papel autocolante, serapilheira, fio, furador,	Música <i>Dança Macabra</i> , serapilheira, agulha, linha, folhas secas, cola líquida, cartolinas, material de escrita	Cartas, material de desenho, folhas de papel

Planificação da semana de 21 a 25 de novembro:

	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
Atividade	Dança do pijama; Desfile de pijama; Desenho da família – Todas as crianças têm direito a uma família.	Acabar os trabalhos anteriores – Marco do correio; Pesar um quilo e o ouriço; Pesquisar o que é “insetívoro”.	Ir à biblioteca procurar livros de ouriços; Pintar as capas de trabalhos.	Música: “A Festa dos Animais”; Gráfico – O que gostas mais de comer ao pequeno-almoço?; Grupo de teatro Teatrosfera “O	Requalificação do recreio, Acabar trabalhos.

				Capitão Miau Miau”; Direito à saúde, proteção e educação – Os direitos da criança.	
Objetivos gerais	Identificar a utilidade de diferentes materiais comestíveis; Fomentar o espírito de família e casa; Identificar noções de matemática nas rotinas diárias; Favorecer a emergência da escrita, o registo e a comparação fonética e gráfica; Investir no reconhecimento temporal.				
Materiais	Um dia de Tempestade	O Dia em que os Lápis Desistiram, ABC das Frutas e das Flores	O menino que não gostava de sopa; A menina que não gostava de fruta	Gosto muito da minha escolinha; O beijo da palavrinha	

Planificação da semana de 28 de novembro a 2 de dezembro:

	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
Atividade	Expressão motora; Natal: O que é o Natal?; O que festejamos?; Acabar o gráfico do pequeno-almoço e analisar	Elaborar o dicionário da sala; Ir à biblioteca procurar livros sobre os ouriços	Continuação da pesquisa para o projeto e registo das informações; Modelagem em plastilina do que o ouriço	Feriado	Desenho “O meu pior monstro”

	em grande grupo; Pesar 1kg e o ouriço cacheiro		cacheiro come		
Objetivos gerais	<p>Identificar a utilidade de diferentes materiais comestíveis;</p> <p>Fomentar o espírito de família e casa;</p> <p>Identificar noções de matemática nas rotinas diárias;</p> <p>Favorecer a emergência da escrita, o registo e a comparação fonética e gráfica;</p> <p>Investir no reconhecimento temporal.</p>				
Materiais	19 arcos, uma venda, gráfico, material de escrita, balança, pesos	Material de escrita, dicionário, livros da biblioteca	Livros do projeto, matéria de escrita, plastilina, instrumentos de modelagem	-	Desenhar o que se imagina, Desenvolver a criatividade.

Planificação da semana de 5 a 9 de dezembro:

	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
Atividade	Expressão motora; Recreio	Iniciar a decoração da sala para o Natal; Pintura de bonecos de neve; Recreio	Vamos pesar-nos; Continuação da pesquisa para o projeto	Feriado	Desenho e pintura coletivos – elaboração de um cartaz em grande grupo
Objetivos	Aprofundar as capacidades de pesquisa;				

gerais	<p>Fomentar o espírito de grupo;</p> <p>Identificar noções de matemática nas rotinas diárias;</p> <p>Favorecer a emergência da escrita, o registo e a comparação fonética e gráfica.</p>				
Materiais	Cartões d'A <i>Fada que Partiu a Asa</i>	Material de escrita e pintura, fitas de tecido	Balança; livros do projeto, material de escrita	–	Papel de cenário; tintas; pincéis; lápis de carvão; borrachas; carimbos

Planificação da semana de 12 a 16 de dezembro:

	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
Atividade	Carta ao Pai Natal; Continuação do gráfico dos pequenos-almoços; Início da elaboração das prendas de Natal	Continuação das prendas de Natal; Ensaio das canções para a festa de Natal; Dividir as informações dos cartões entre o ouriço da castanha e o ouriço ca-cheiro	Continuação das prendas de Natal; Conclusão de trabalhos; Ensaio das canções para a festa de Natal; Recreio	Projeto de recuperação do espaço exterior; Continuação da elaboração das prendas de Natal; Ensaio das canções para a festa de Natal; Recreio	Embrulhos das prendas de Natal; O que é o espírito de Natal?
Objetivos	Desenvolver a motricidade fina;				

gerais	Analisar uma tabela.				
Materiais	Material de escrita e desenho; velas; cartolina; purpurinas; cola; pincéis; fitas coloridas	Material de escrita e desenho; velas; cartolina; purpurinas; cola; pincéis; fitas coloridas; aparelhagem e CD	Material de escrita e desenho; velas; cartolina; purpurinas; cola; pincéis; fitas coloridas; aparelhagem e CD	Material de escrita e desenho; velas; cartolina; purpurinas; cola; pincéis; fitas coloridas; aparelhagem e CD;	Papel transparente; fitas coloridas

Planificação da semana de 3 a 6 de janeiro:

	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
Atividade	–	Desenho do início do ano; Recreio	Início do livro do projeto; Investigação	Planear em conjunto: Como vamos comunicar o projeto?; Coroas dos reis	Cantar as janeiras; Recreio
Objetivos gerais	Desenhar sem tema; Negociar e tomar decisões em grupo				
Materiais	–	Material de escrita e desenho	Material de escrita e desenho; cartolina; registos da informação recolhida	Cartolinas; tesoura; cola; material de escrita e desenho	–

Planificação da semana de 9 a 13 de janeiro:

	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
Atividade	Observar o inverno no exterior; Pintura de sopro a pares	Elaboração de novidades para a área das novidades; Pintura de sopro a pares; Recreio	Continuação do livro do projeto; Investigação	Continuação do livro do projeto; Investigação	Fazer fantoches; Continuação do livro do projeto; Investigação
Objetivos gerais	Trabalhar em cooperação; Elaborar um livro; Identificar e utilizar os elementos de um livro.				
Materiais	Tinta, palhinhas	Material de escrita e desenho; tesoura; cola; tinta, palhinhas	Material de escrita e desenho; cartolina; registos da informação recolhida	Material de escrita e desenho; cartolina; registos da informação recolhida	Fantoches, fantocheiro, Material de escrita e desenho; cartolina; registos da informação recolhida

Planificação da semana de 16 a 20 de janeiro:

	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
Atividade	Expressão motora; Continuação do livro do projeto; Investigação	Conclusão do livro do projeto; Investigação	Investigação	Elaboração dos convites para a apresentação do projeto; Divulgação do projeto; Investigação	Ida ao parque
Objetivos gerais	Construir um livro; Preparar uma apresentação.				
Materiais	Material de escrita e desenho; registo da informação recolhida	Material de escrita e desenho; registo da informação recolhida	–	Material de escrita e desenho; materiais construídos ao longo do projeto	–

Plano de sessão

Área(s) de Intervenção	Idades	Conteúdos / Habilidades	Data
- Jogos - Atividade Básica Fundamental	4 – 6 anos	- Lançamentos de bolas; - Deslocamentos diversos (saltos, apoios combinados, corrida, andar de lado);	3 de outubro

Objetivos de Referência

Jogos:

- Praticar jogos de movimento, cumprindo as suas regras, selecionando e realizando com intencionalidade e oportunidade as ações características desses jogos, designadamente:

- Deslocamentos em corrida;
- Lançamentos de precisão de uma bola;
- Combinações de apoios variados.

Atividade Básica Fundamental:

- Tomar consciência e utilizar os vários segmentos do corpo - correr, saltar a pés juntos e outras formas de locomoção.

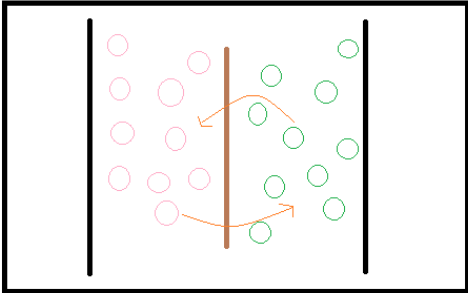
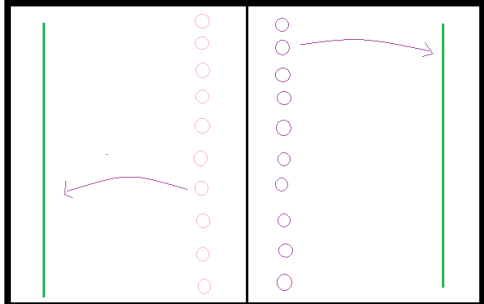
Objetivo(s) de Desenvolvimento Previsto(s)

- Lançar uma bola em distância para além de uma marca;
- Saltar a pés juntos, tesoura e de lado;
- Deslocar-se em corrida, com fintas e mudanças de velocidade.

Funções de Organização

Material	Tipo de Atividade	Aspetos Críticos
<ul style="list-style-type: none"> - 4 puzzles; - 5 arcos; - 1 corda; - 20 bolas com diferentes tamanhos e pesos; - 4 bancos suecos 	<ul style="list-style-type: none"> - Massiva por grupos; - Massiva por estafetas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Promover o máximo de tempo de prática. <p><u>Organização:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Ter em atenção o volume da música, de forma a não prejudicar o clima da aula. <p><u>Segurança:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Escolha de materiais que não apresentem perigo de queda ou lesão para as crianças no exercício; - Escolha de tarefas que se adequem ao desenvolvimento motor do grupo; <p><u>Instrução:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Curta e eficaz, recorrendo à demonstração; - Questionar sempre se há dúvidas antes de cada tarefa.

Tempo	Situações de Aprendizagem/Exercício	Indicações Úteis
<p>1'</p> <p>+</p> <p>15'</p>	<p>Instrução inicial e da primeira atividade- Dar uma breve explicação sobre o que as crianças vão fazer na aula.</p> <p>Aquecimento e formação de grupos - Jogo do Toca e Foge!</p> <p>Com as crianças distribuídas aleatoriamente pelo espaço, o educador pede um voluntário para ser o "perseguidor". A criança terá que apanhar as restantes crianças. À medida que as vai apanhando, deverá dar-lhes a mão e permanecer em grupo, de forma a criar uma grande "corrente". Ganha o jogo a última criança a ser apanhada. Um perseguido, ao ser tocado, passará a perseguidor;</p> <p><u>Variante:</u> Realização do jogo com os perseguidos organizados a pares; deslocamento com quatro apoios; um apoio; etc.</p> <p>No final do jogo, a educadora dará a indicação</p>	<ul style="list-style-type: none"> - As crianças devem estar sentadas no chão de frente para a educadora; - Ter em atenção o posicionamento das crianças durante a instrução para que nenhuma fique à frente de outra. - Dar feedbacks em relação à prestação das crianças durante a perseguição.

<p>10'</p>	<p>cada parte deste estará uma equipa. Cada equipa dispõe de uma caixa com “bolas de neve” (bolas de papel) que tem de atirar para o campo da equipa adversária. Ao mesmo tempo, há “bolas de neve” a cair no seu campo, que os membros da equipa deverão apanhar e atirar para o campo adversário também. No final, cada contam-se as “bolas de neve” no campo de cada equipa e a equipa vencedora é a que tem menos “bolas de neve”, isto é, a que tem o seu campo mais livre de neve. Cada criança só poderá lançar uma bola de cada vez.</p>  <p> ○ crianças (equipa 1) ○ crianças (equipa 2) — banco sueco — limites do campo → sentido das bolas </p>	<p>gas;</p> <p>- Se a situação anterior se verificar criar uma penalização (por exemplo, por cada bola que acerta num colega tendo sido atirada propositalmente a equipa perde 5 pontos no final).</p>
<p>6'</p>	<p>Retorno à calma</p> <p>Com as crianças dispostas na linha que divide o ginásio em dois, cada grupo encontra-se voltado para a marca definida pelo educador. Deverão lançar a bola além do banco sueco. O educador disponibiliza várias bolas, com diferentes texturas, pesos e tamanhos. O educador varia, também, a marca por si definida, aumentando as distâncias.</p>  <p> — marca no chão ○ crianças (equipa 1) ○ crianças (equipa 2) → sentido do lançamento </p>	<p>- As crianças têm, em cada jogada, duas tentativas, sendo que poderão ser realizadas com bolas diferentes;</p> <p>- Cada criança só pode retirar da caixa uma bola de cada vez e, no final da utilização, deverá voltar a colocá-la na caixa.</p> <p>- Cada criança deverá lançar todos os tipos de bola.</p>
<p>2'</p>	<p>Reflexão Final sobre a sessão</p> <p>O educador forma uma roda com as crianças, e pergunta-lhes as suas opiniões em relação às atividades realizadas,</p>	

	questionando-as: “Qual foi a atividade que gostaram mais? Porquê?”, “Qual foi a que sentiram mais dificuldades?”, “Que atividade gostariam de repetir ou fazer da próxima vez?”, etc. Apenas a criança que tiver a bola na mão pode falar e a bola deverá ser passada para o próximo colega sempre rente ao chão, sem atirar.	
--	---	--

Outros aspetos do desenvolvimento

- Motricidade Global;
- Desenvolvimento Pessoal e Social;
- Atenção.

Observação dos comportamentos das crianças

Estratégias

- O educador deverá posicionar-se em locais estratégicos de maneira a conseguir observar todo o grupo na globalidade.

Indicadores

- O “perseguidor” corre atrás dos colegas para apanhá-los;
- As crianças que não têm a função de “perseguidor” devem fugir do colega que está a perseguir, correndo;
- Recorre a fintas e mudanças de velocidade;
- Salta a pés juntos, tesoura, anda de lado, gatinha, salta à tesoura;
- Combina apoios variados;
- Lança a bola em distância para além de uma marca;
- Lança a bola com precisão
- Adequa os seus movimentos às indicações dadas pelo educador;
- Cumpre as regras de utilização e segurança do material;
- Revela espírito de equipa, sendo solidário com o outro e dando oportunidade de participação a outros colegas;
- Expressa opinião crítica sobre a sessão.

Instrumentos de recolha /registo

- Questionamento aos alunos (grau de satisfação com a aula revelado na reflexão final);
- Observação direta;
- Grelha de observação a preencher após a sessão pelo educador.

Planificação 6 de outubro – O que é a Implantação da República?

Objetivos:

- Identificar duas fases distintas da história de Portugal: a Monarquia e a República;
- Pesquisar informação sobre o assunto em diversos suportes (folhetos informativos, *internet...*);
- Legendar as cores da bandeira portuguesa com o seu significado.

Conteúdos	Descrição da atividade	Estratégias	Materiais
<ul style="list-style-type: none"> • Cor; • Bandeira; • Identidade nacional; • Pesquisa; • Legenda. 	<ul style="list-style-type: none"> • No tapete, conversar sobre a razão de ter sido feriado; • Mostrar a atual bandeira do nosso país, Portugal; • Questionar o significado das cores da bandeira; • Registrar as questões que possam existir acerca da bandeira e do significado do feriado, nomeadamente o significado das palavras “implantação” e “República”; • Ir pesquisar, nos diversos suportes disponíveis, respostas para as questões levantadas; • Registrar as respostas num cartaz com estrutura a decidir pelas crianças; • Definir a forma como se vai apresentar as informações descobertas ao restante grupo; • Decidir, em conjunto, onde afixar o cartaz com os novos co- 	<p>Em pequeno grupo, sendo que o tamanho deste depende do interesse das crianças. À mesa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Bandeira; • Material de escrita; • Folhetos informativos; • Computador com acesso à <i>internet</i>; • Linha, fio ou corda.

	nhcimentos adquiridos.		
--	------------------------	--	--

Planificação – Dicionário de parede

Objetivos:

- Ampliar o conhecimento de vocabulário;
- Pesquisar o significado de uma palavra.

Conteúdos	Descrição da atividade	Estratégias	Materiais
<ul style="list-style-type: none"> • Palavra; • Dicionário. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conversar sobre a palavra desconhecida; • Inquirir a(s) criança(s) sobre o que pensa(m) significar a palavra; • Procurar o significado da palavra; • Registrar o seu significado e ilustrar (opcional); • Realizar este processo quando aparecem palavras novas no seio do grupo. 	Em pequeno ou grande grupo, dependendo de como surge a palavra. Realização ao longo do tempo.	<ul style="list-style-type: none"> • Folhas de papel; • Material de escrita.

Planificação – Dinamização da biblioteca

Objetivos:

- Dinamizar o espaço da biblioteca;
- Introduzir materiais atrativos no espaço da biblioteca;
- Tornar a biblioteca numa área mais escolhida pelas crianças.

Conteúdos	Descrição da atividade	Estratégias	Materiais
<ul style="list-style-type: none"> • Biblioteca; • Livros; • Revistas; • Jornais; • Mapas; 	<ul style="list-style-type: none"> • Decorar a mesa da forma acordada pelas crianças; • Pintar a mesa; • Plastificar a mesa; • Adicionar material de escrita 	Em pequeno grupo.	<ul style="list-style-type: none"> • Mesa; • Tintas; • Papel autocolante transparente

<ul style="list-style-type: none"> • Dinamização 	<p>à biblioteca;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adicionar outros suportes escritos a biblioteca; • Alterar a disposição da biblioteca. 		<p>ente;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Revistas, jornais, mapas, agendas culturais; • Canetas; • Folhas de papel
---	--	--	--

Planificação – Bolo de cenoura

Objetivos:

- Cozinhar;
- Compreender as diferentes formas de confeccionar alimentos;
- Conhecer formas de medida;
- Adquirir vocabulário relacionado com a culinária.

Conteúdos	Descrição da atividade	Estratégias	Materiais
<ul style="list-style-type: none"> • Cozinhar; • Ralar; • Medir • Mexer; • Bater; • Cozer. 	<ul style="list-style-type: none"> • Algumas crianças começam a ralar as cenouras; • Seis crianças partem um ovo e colocam-nos na taça; • Seis crianças enchem o copo com açúcar e colocam-no na taça; • Cinco crianças enchem o copo com farinha e colocam-no na taça; • Uma criança enche o copo com óleo e coloca-o na taça; • Junta-se a cenoura ralada ao conteúdo da taça; • Todas as crianças mexem com a colher o conteúdo da taça; 	<p>Em grande grupo.</p> <p>À volta da mesa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cenoura; • Açúcar; • Farinha; • Óleo; • Ovos; • Manteiga líquida; • Taça; • Colheres; • Copo; • Formas; • Forno.

	<ul style="list-style-type: none"> • Deita-se o preparado na forma e leva-se ao forno. 		
--	---	--	--

Plano de sessão

Área(s) de Intervenção - Jogos - Deslocamentos e equilíbrios - Perícias e manipulações	Idades 4 – 6 anos	- Conteúdos / Habilidades - Lançamentos de bolas; - Deslocamentos diversos (saltos, apoios combinados, corrida, andar de lado);	Data 24 de outubro de 2016
--	-----------------------------	---	--------------------------------------

Objetivos de Referência

Jogos:

- Praticar jogos de movimento, cumprindo as suas regras, selecionando e realizando com intencionalidade e oportunidade as ações características desses jogos, designadamente:

- Deslocamentos em corrida;
- Combinações de apoios variados.

Deslocamento e equilíbrios:

- Tomar consciência e utilizar os vários segmentos do corpo - correr, saltar a pés juntos e outras formas de locomoção.

Perícias e manipulações:

- Controlar os movimentos de lançar em precisão.

Objetivo(s) de Desenvolvimento Previsto(s)

- Lançar uma pedra em distância para uma área limitada;
- Saltar com um apoio, a tesoura e de lado;
- Deslocar-se em corrida, com fintas e mudanças de velocidade.

Objetivos	Atividades
Elaborar legendas; Criar uma história;	Atividade 1 - O que comeu a Lagartinha? 1.1 Após a leitura e interpretação da história, é feito um levantamento, com as crian-

<p>Contar os alimentos ingeridos;</p> <p>Prever acontecimentos numa narrativa através das ilustrações;</p> <p>Fazer paralelismo entre os números ordinais e cardinais.</p>	<p>ças, dos alimentos ingeridos pela Lagartinha. Esse levantamento deve ser registado numa tabela (anexo A), elaborada pela educadora, e afixado na parede ao alcance das crianças, de modo a que possam ser estas a registar as conclusões através de desenhos. Através da conversa em grande grupo será discutido o paralelismo entre o primeiro dia da história e o número de alimentos ingeridos (sendo que, no primeiro dia comeu uma fruta, no segundo dia comeu duas frutas e assim sucessivamente).</p>
	<p>1.2 A educadora atribui uma fase da transformação da Lagartinha a cada grupo. Depois, é distribuída uma folha A3 a cada grupo, para desenhar em conjunto, a fase que lhes foi atribuída. Pegando nos desenhos das crianças, afixam-se na parede consoante a ordem da história. Assim, os desenhos serão afixados consoante a ordem das transformações por que a Lagartinha passa até se transformar em borboleta. No final, as fases de transformação serão legendadas pelas crianças, sendo que será a educadora a escrever.</p>
	<p>1.3 As crianças constroem uma nova história, a partir da imagem da borboleta, que aparece na última página do livro. À medida que as crianças vão construindo a história, a educadora deverá registar o que as crianças vão dizendo num papel de cenário.</p>
	<p>1.4 Posteriormente, a educadora passa a</p>

	<p>história para o computador, imprime e corta partes da nova história, em forma de pequenas tiras. Noutro dia, cola a tira numa folha e distribui uma por cada criança (o número de tiras tem de ser igual ao número de crianças ou então realizar a tarefa a pares) para que cada um (ou dois) ilustre o que está escrito na tira. Esta atividade deverá ser guiada pela educadora (neste caso, a leitura da(s) frase(s) de forma a que as crianças consigam interpretar que parte da nova história terá que ilustrar. No final, em grande grupo, ordenam-se os desenhos e constrói-se o livro da nova história para que este fique disponível no cantinho da leitura.</p>
<p>Elaborar a legenda do gráfico e da tabela de registo;</p> <p>Recolher dados sobre o tópico em análise;</p> <p>Registrar os alimentos ingeridos pelas outras crianças através de gravuras ou outros símbolos;</p> <p>Contar os alimentos in-</p>	<p>Atividade 2 - Comemos o mesmo que a Lagartinha?</p> <p>2.1 As crianças criam uma folha de registo diário (anexo B) para questionar as crianças das outras salas sobre o seu consumo diário de fruta (na escola e em casa). Essa folha de registo diário é constituída pelas frutas ingeridas pela lagartinha e por algumas outras que são conhecidas das crianças, além disso, existem linhas em branco para o caso de aparecer alguma fruta nova, sendo que neste caso a criança acrescentará à folha de registo a nova fruta.</p> <p>2.2 Em pequenos grupos as crianças vão às outras salas do pré-escolar, registando, através de traços, as frutas que as crianças</p>

<p>geridos pelas outras crianças utilizando os registros elaborados;</p> <p>Organizar os dados numa tabela de dupla entrada.</p>	<p>dessas salas comeram no dia anterior. Esta atividade tem, assim, a duração de 4 dias, iniciando-se na 3ª feira com os dados relativos ao dia anterior e assim sucessivamente.</p>
	<p>2.3 Na 2ª feira da semana seguinte faz-se a análise dos dados recolhidos na semana anterior. Com a análise dos dados recolhidos será construído um gráfico de barras, sendo que este será realizado em grande grupo com a participação de todas as crianças da sala. As crianças farão a contagem dos frutos e ao dispor estarão pequenos círculos - com cores diferentes e correspondentes a cada fruto - que as crianças devem ir colocando à medida que contam.</p>
<p>Elaborar a legenda dos copos da “máquina de calcular”;</p> <p>Contar os alimentos ingeridos pelas outras crianças;</p> <p>Somar várias parcelas.</p>	<p>Atividade 3 - Máquina de Calcular</p> <p>3.1 Para a realização de uma atividade de aprofundamento sobre a contagem dos alimentos ingeridos nas outras salas. No final da semana, a educadora disponibiliza uma “máquina de calcular” (Anexo C) para cada grupo, constituída por cinco copos de iogurte onde se colocam figuras das frutas em análise, um tipo de fruta em cada copo. Cada copo terá representada a imagem da fruta a que corresponde bem como a palavra escrita, de forma a que as crianças consigam associar a imagem à palavra. Para</p>

	<p>realizar a atividade, será colocado em cada copo o número de elementos que se pretende contar e, de seguida, viram-se os copos para uma caixa onde ficam todas as frutas e as crianças podem contar a sua totalidade.</p> <p>Esta atividade será realizada em resposta às questões colocadas pela educadora, por exemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quantas frutas comeu ao todo a Lagartinha na primeira semana?; • Algum grupo comeu o mesmo número de frutas que a Lagartinha?; • Quantas maçãs comeram ao todo os grupos 1 e 2?; • Quantas frutas iguais às que a Lagartinha comeu também comeu o grupo 3?;
	<p>3.2 Todos os resultados deverão ser registados pelas crianças para que a informação analisada não se perca.</p>
<p>Desenvolver a consciência fonémica;</p> <p>Alargar vocabulário;</p> <p>Desenvolver a perceção figura-fundo;</p>	<p>Atividade 4 - Onde já ouvi este som?</p> <p>4.1 Partindo de algumas palavras que surgem na história a educadora trabalha o som [m] colocando imagens desses alimentos em cima da mesa (anexo D). Através das palavras “maçã”, “morango” e “melancia” a educadora pergunta que semelhanças encontram as crianças nessas palavras. De seguida mostra como se escrevem essas palavras e volta a fazer a mesma questão.</p>

<p>Fazer correspondência entre letras e sons;</p>	<p>A educadora pode, depois, pedir às crianças que digam e representem outros alimentos que se lembrem que comecem com esse som.</p>
<p>Isolar uma letra;</p> <p>Associar o som [m] à letra “m”;</p> <p>Identificar algumas letras maiúsculas e minúsculas.</p>	<p>4.2 Como forma de introduzir as letras do alfabeto esta atividade poderá ser depois alargada a outros fonemas, como o [f], por exemplo - fiambre, fanecas, filhós, festas, farpas - entrando também no mundo da fantasia e construindo uma nova lista de palavras associada a esse fonema. Esta tarefa pode tornar-se uma rotina semanal de aquisição de vocabulário e desenvolvimento da consciência fonémica.</p>
	<p>4.3 A educadora fornece às crianças um pequeno texto em que aparece várias vezes a mesma palavra (por exemplo: morango) com o objetivo das crianças rodearem as palavras iguais num texto (Anexo E) ou simplesmente num conjunto de palavras (Anexo F). Neste texto e neste conjunto de palavras deverão estar presentes palavras escritas em letras maiúsculas, em letras minúsculas e com vários tipos de letra, trabalhando a perceção figura-fundo. A lista de palavras é destinada às crianças de três anos e/ou com a consciência fonémica menos trabalhada, de modo a que também possam participar, com o objetivo se habituarem a procurar palavras em linha horizontal e em linha vertical. Após a identifi-</p>

cação de todas as palavras “morango” pode pedir-se às crianças que rodeiem a letra “m”, inicial de “morango”.

Funções de Organização		
<p>Material</p> <ul style="list-style-type: none"> - 14 pinos; - 5 meios-arcos; - 1 giz; - 1 folha de registo com os nomes de cada criança e espaço para registar duas jogadas; - 2 pedrinhas. 	<p>Tipo de Atividade</p> <ul style="list-style-type: none"> - Massiva por grupos. 	<p>Aspetos Críticos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover o máximo de tempo de prática. <p><u>Organização:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Dar tarefas de relevo ao Pedro para que possa estar mais envolvido na sessão. <p><u>Segurança:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Escolha de materiais que não apresentem perigo de queda ou lesão para as crianças no exercício; - Escolha de tarefas que se adequem ao desenvolvimento motor do grupo. <p><u>Instrução:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Curta e eficaz, recorrendo à demonstração; - Questionar sempre se há dúvidas antes de cada tarefa.

Tempo	Situações de Aprendizagem/Exercício	Indicações Úteis
<p>1’</p> <p style="text-align: center;">+</p> <p>15’</p>	<p>Instrução inicial e da primeira atividade- Dar uma breve explicação sobre o que as crianças vão fazer na aula.</p> <p>Aquecimento em grande grupo - Jogo da Corrente</p> <p>Com as crianças distribuídas aleatoriamente pelo espaço, o educador pede um voluntário para ser o "perseguidor". A criança terá que apanhar as restantes crianças. À medida que as vai apanhando, deverá dar-lhes a mão e permanecer em grupo, de forma a criar uma grande “corrente”. Ganha o jogo a última criança a ser apanhada. Um perseguido, ao ser tocado, passará a perseguidor;</p> <p><u>Variante:</u> Realização do jogo com os perseguidos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - As crianças devem estar sentadas no chão de frente para a educadora; - Ter em atenção o posicionamento das crianças durante a instrução para que nenhuma fique à frente de outra. - Dar feedbacks em relação à prestação das crianças durante a perseguição.

organizados a pares; deslocamento em tesoura; um apoio; etc.

+

1'

Parte Fundamental – Instrução com demonstração

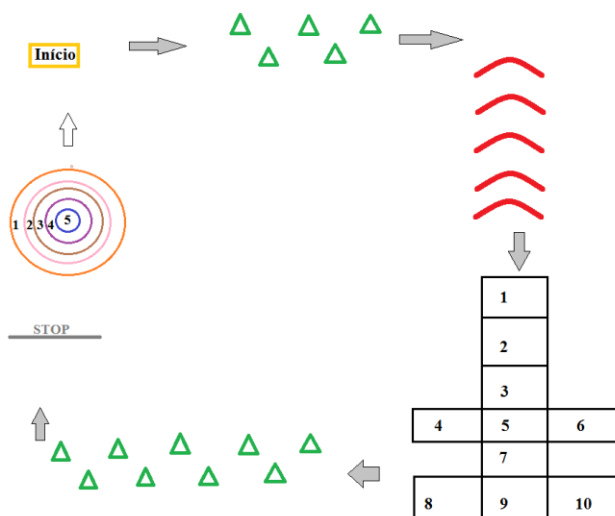
Percurso Deslocamentos e Pontaria

Com o grupo em fila inicia-se o percurso com o deslocamento em corrida em ziguezague, seguido do rastejar por baixo do túnel e depois o salto no jogo da Macaca, desenhado no chão. A criança lança uma pedrinha para um dos números e tem de fazer o jogo da macaca sem passar naquele número, quando está a voltar para trás apanha a pedra, passa-a ao colega seguinte e segue para o próximo deslocamento em ziguezague com salto à tesoura. No final do percurso há um jogo de tiro ao alvo desenhado no chão, com uma marca que as crianças não deverão ultrapassar e para onde as crianças terão de lançar uma pedrinha duas vezes e registar na tabela anexa o número de pontos que fizeram.

20'

+

30''



Instrução com demonstração

Se eu fosse um peixinho...

+

30''

As crianças formam dois grupos: um dá as mãos e fica em roda, o outro fica fora da roda. Quem está na roda deve combinar um número e quando começam a contar as crianças que estão fora atravessam a roda por debaixo das mãos dadas dos colegas. Quando chega o número combinado pela roda as crianças baixam as mãos e quem ficou

10'

- As crianças que estão à espera para começar devem estar sentadas no chão;
- No túnel, uma criança só pode iniciar a travessia depois de o colega da frente terminar;
- A criança que acaba o jogo da Macaca deve passar a pedra em mão ao colega seguinte (não atirar);
- As crianças devem fazer fila atrás do colega que está a lançar a pedrinha ao tiro ao alvo para aguardar a sua vez.

- Todas as crianças devem respeitar o número escolhido;

Observação dos comportamentos das crianças

Estratégias

- O educador deverá posicionar-se em locais estratégicos de maneira a conseguir observar todo o grupo na globalidade.

Indicadores

- O “perseguidor” corre atrás dos colegas para apanhá-los;
- As crianças que não têm a função de “perseguidor” devem fugir do colega que está a perseguir, correndo;
- Recorre a fintas e mudanças de velocidade;
- Salta com um apoio apenas, à tesoura, anda de lado, salta à tesoura;
- Combina apoios variados;
- Lança a pedrinha para um dos locais marcados no chão a giz;
- Adequa os seus movimentos às indicações dadas pelo educador;
- Cumpre as regras de utilização e segurança do material;
- Revela espírito de equipa, sendo solidário com o outro e dando oportunidade de participação a outros colegas;
- Expressa opinião crítica sobre a sessão.

Instrumentos de recolha /registo

- Questionamento aos alunos (grau de satisfação com a aula revelado na reflexão final);
- Observação direta;
- Fotografias.

Planificação – Sacos do Pão por Deus

Objetivos:

- Criar a partir de materiais de desperdício;
- Reutilizar.

Conteúdos	Descrição da atividade	Estratégias	Materiais
<ul style="list-style-type: none">• Reutilizar;• Pão por Deus;• Materiais	<ul style="list-style-type: none">• Após lavar o pacote de leite, retirar o seu papel colorido exterior;• Escolher a(s) técnica(s) a	<p>À mesa. Individualmente. Pequenos grupos de cada vez</p>	<ul style="list-style-type: none">• Pacotes de 1L de leite;• Tesoura;

recicláveis.	utilizar para decorar o saco: pintura, colagem... <ul style="list-style-type: none"> • Desenhar ou cortar e colar com os materiais à disposição; • Fazer dois furos de cada lado do pacote e colocar uma fita para as alças do saco. 	na mesa.	<ul style="list-style-type: none"> • Cola; • Fitas; • Esferovite; • Pedacos de papel; • Tecidos; • Tintas; • Pincéis.
--------------	--	----------	--

Planificação – Música: Dança Macabra

Objetivos:

- Desenvolver o sentido rítmico.

Conteúdos	Descrição da atividade	Estratégias	Materiais
<ul style="list-style-type: none"> • Ritmo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escutar a música com atenção; • Observar o batimento corporal realizado; • Imitar o batimento corporal; • Realizar o batimento corporal autonomamente. 	Em grande grupo. Em simultâneo.	<ul style="list-style-type: none"> • Computador; • Música.

Planificação – Caixas do outono

Objetivos:

- Criar a partir de materiais de desperdício;
- Reutilizar;
- Trabalhar em cooperação.

Conteúdos	Descrição da atividade	Estratégias	Materiais
<ul style="list-style-type: none"> • Outono; • Reutilizar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escolher uma caixa; • Selecionar os materiais naturais que é para colar na caixa; 	A pares.	<ul style="list-style-type: none"> • Caixas de cartão; • Cascas de bolota; • Feijões; • Cascas de laranja;

	<ul style="list-style-type: none"> • Fazer a composição da caixa; • Depois de decidida a composição, colar os elementos selecionados na caixa. 		<ul style="list-style-type: none"> • Serapilheira; • Tecidos; • Paus de madeira; • Outros materiais naturais.
--	--	--	---

Planificações do projeto

Planificação – Definição do problema

Objetivos:

- Conhecer quais os saberes já existentes das crianças face ao tópico;
- Registar questões a serem respondidas;
- Definir meios de procura e pesquisa.

Conteúdos	Descrição da atividade	Estratégias	Materiais
<ul style="list-style-type: none"> • Projeto; • Pesquisa. 	<ul style="list-style-type: none"> • No tapete, conversar sobre o tópico; • Questionar as crianças relativamente ao que sabem sobre o tópico; • Questionar o que gostavam de descobrir e onde procurar; • Registar todas as respostas. 	<p>No tapete.</p> <p>Cada criança deve por o braço no ar para falar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Material de escrita

Planificação – “Podemos enviar uma carta!”

Objetivos:

- Pedir ajuda às famílias para a elaboração do projeto;
- Escrever uma carta;
- Compreender como se envia uma carta.

Conteúdos	Descrição da atividade	Estratégias	Materiais
<ul style="list-style-type: none"> • Carta; • Correios. 	<ul style="list-style-type: none"> • Definir o texto a escrever na carta às famílias; • Desenhar nas cartas; • Colocar as cartas nos envelopes; • Escrever a morada do remetente e do destinatário; • Comprar selos; • Colocar a carta no marco do correio. 	Definição do texto da carta em pequeno grupo. Desenho individual. À mesa.	<ul style="list-style-type: none"> • Material de escrita; • Envelopes; • Selos.

Planificação – Construção do marco do correio

Objetivos:

- Construir um marco do correio;
- Utilizar o marco do correio.

Conteúdos	Descrição da atividade	Estratégias	Materiais
<ul style="list-style-type: none"> • Marco do correio; • Construir; • Pintar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Construir a estrutura base e a tampa do marco do correio; • Pesquisar como são os marcos do correio; • Pintar o marco do correio; • Desenhar e pintar os pormenores do marco do correio; • Fazer uma abertura para colocar as cartas e uma porta para tirar as cartas. 	No tapete. Pequenos grupos.	<ul style="list-style-type: none"> • Material de pintura; • Tintas; • Pincéis, • Lápis de carvão; • Cartão; • Tesoura; • Cola; • Fio; • Agrafador; • Computador.

Planificação – Pesagens

Objetivos:

- Compreender para que serve e como funciona uma balança;
- Comparar pesos.

Conteúdos	Descrição da atividade	Estratégias	Materiais
<ul style="list-style-type: none">• Balança;• Pesar;• Peso.	<ul style="list-style-type: none">• Colocar a balança na mesa e questionar as crianças sobre o que é, para que serve e como funciona;• Colocar pesos diferentes em cada prato da balança;• Comparar pesos: Qual é o mais pesado e porquê? – ouvir todas as crianças uma a uma;• Pesar as crianças numa balança digital;• Cada criança regista o seu nome na tabela em frente ao respetivo peso;• Pesar o ouriço levado pelo Ga. e registar o seu peso na tabela.	<p>Grande grupo, na mesa.</p> <p>Individualmente.</p> <p>Em grande grupo.</p>	<ul style="list-style-type: none">• Balança de pratos;• Balança digital;• Balança analógica;• Pesos.

Planificação – Pesquisa

Objetivos:

- Encontrar fontes de informação com os conteúdos pretendidos;
- Selecionar a informação relevante para o projeto;
- Registar os dados importantes.

Conteúdos	Descrição da atividade	Estratégias	Materiais
<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa; • Livro; • Ouriço.. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ir à biblioteca procurar livros sobre ouriços; • Ler as informações nos livros e questionar as crianças sobre a sua relevância para o projeto; • Escrever as que estas selecionam como importantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pequeno grupo. • Curtos períodos de tempo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Livros requisitados; • Material de escrita

Planificação – Modelar os alimentos do ouriço

Objetivos:

- Modelar;
- Tomar consciência dos alimentos do ouriço.

Conteúdos	Descrição da atividade	Estratégias	Materiais
<ul style="list-style-type: none"> • Ouriço; • Alimentação; • Modelagem. 	<ul style="list-style-type: none"> • A partir das informações escritas, cada criança escolhe um alimento do ouriço para modelar; • Colar as figuras modeladas numa folha e escrever o seu nome. 	<ul style="list-style-type: none"> • À mesa. Individualmente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Plasticina; • Papel; • Material de escrita.

Planificação – Construção do livro

Objetivos:

- Construir um livro;
- Selecionar a informação a constar no livro;
- Tomar decisões sobre o livro.

Conteúdos	Descrição da atividade	Estratégias	Materiais
------------------	-------------------------------	--------------------	------------------

Livro.	<ul style="list-style-type: none"> • Cada criança escolhe uma cor e um material para decorar a folha para o projeto; • Depois de as folhas estarem secas começa-se a escrever nelas o processo de desenvolvimento do projeto; • As crianças selecionam a informação e as imagens que querem colocar no livro, auxiliando na sua colocação. 	À mesa. Em pequeno grupo.	<ul style="list-style-type: none"> • Folhas de papel; • Cartolina; • Material de escrita; • Tintas; • Carimbos; • Argolas; • Tesoura; • Cola.
--------	---	------------------------------	---

Plano de sessão

Área(s) de Intervenção	Idades	Conteúdos / Habilidades	Data
Deslocamentos e equilíbrios Jogos	4 – 6 anos	- Deslocamentos diversos (saltos, apoios combinados, corrida, andar em bicos de pés); - Jogar com regras.	28 de novembro de 2016

Objetivos de Referência

Jogos:

- Respeitar as regras de um jogo;
- Lidar com situações de oposição e cooperação.

Deslocamentos e equilíbrios:

- Praticar jogos de movimento, cumprindo as suas regras, selecionando e realizando com intencionalidade e oportunidade as ações características desses jogos, designadamente:

- Deslocamentos em corrida;
- Combinações de apoios variados;
- Seguir vários ritmos e em várias direções;
- Expressão corporal.

Objetivo(s) de Desenvolvimento Previsto(s)

- Cumprir as regras;

- Saltar a pés juntos, só com um pé, imitar animais e ações descritas.

Funções de Organização		
Material Um lenço; Pauzinhos; Pequenas pedras; Árvore.	Tipo de Atividade - Massiva por grupos.	Aspetos Críticos - Promover o máximo de tempo de prática. Organização: - Ser clara nas regras para que o grupo não disperse. Segurança: - Escolha de tarefas que se adequem ao desenvolvimento motor do grupo. Instrução: - Curta e eficaz; - Questionar sempre se há dúvidas antes de cada tarefa.

Tempo	Situações de Aprendizagem/Exercício	Indicações Úteis
1' + 10' + 30'' + 30''	Instrução inicial – Explicar, sucintamente, às crianças como vai ser a sessão. Aquecimento <u>Jogo das cadeiras</u> : Estão dispostos no chão, em círculo, um número de arcos inferior em uma unidade ao número de crianças e há música a tocar. Quando a música para cada criança tem de se sentar num arco (um arco pode ter apenas uma criança), mas há uma que fica de fora, e essa criança sai do jogo. A música volta a jogar e a sequência repete-se até haver um vencedor. <u>Alternativa</u> : O jogo pode ser inclusivo e por cada arco que se tira as crianças têm de permanecer todas no jogo e o grupo tem de arranjar uma solução para que isso aconteça. Desenvolvimento – Instruções: 1. Apanha um pauzinho e roda em círculos como se tivesses na mão uma varinha de condão. 2. Deita-te no chão e bate com as mãos e os pés dez	- As crianças devem estar sentadas no chão de frente para a educadora; - Ter em atenção o posicionamento das crianças durante a instrução para que nenhuma fique à frente de outra. - Dar feedbacks em relação à prestação das crianças durante o jogo. - Lembrar cuidados a ter no ambiente exterior; - Salientar que ninguém pode fazer as tarefas de

+	vezes, como quem faz uma birra.	pares ou grupos sozinhos
1'	3. Escolhe um amigo. Gatinha de mão dada com ele durante um minuto.	(incluir todas as crianças);
+	4. Apanha folhas de duas árvores ou arbustos diferentes e faz uma cara com elas no chão.	Não arrancar nada da natureza, recorrer apenas ao que
3'	5. Escolhe um amigo e apanhem pauzinhos. Façam uma fogueira a fingir e aqueçam as mãos.	está solto.
+	6. Abre os braços e bate as asas. Vai assim a correr, contorna uma árvore e volta.	
3'	7. Anda o mais rápido que puderes de costas e para trás, à volta de uma coisa grande.	
+	8. Com dois amigos, vai apanhar pedrinhas e, a seguir, façam um coração grande no chão.	
2'	9. Junta quatro amigos. Fiquem só com um pé no chão. O que desistir sai. Continua o jogo até ao fim.	
+	10. Caminha em bicos de pés de uma árvore ate outra, em silêncio, para o cuco não ouvir.	
2'	11. Convida amigos e desenha uma cara com um sorriso, deitados no chão.	
+	12. Apanha flores a fingir. Cheira-as e dá-as a um amigo. A ação continua passando por todos.	
4'	13. Com três amigos faz uma banda. Toquem instrumentos a fingir e à escolha durante um minuto.	
+	14. Caminha com um amigo como se fossem gigantes a fazer barulho batendo com os pés.	
7'	15. Corre dando saltos de coelho e escolhe um amigo para fazer o mesmo a seguir.	
+	16. Caminha em cima de uma corda imaginária, sem cair, com os braços abertos.	
6'	17. Faz uma dança maluca à volta de um adulto, com mais cinco amigos, que deves escolher.	
+	18. Escolhe um amigo e, juntos, caminhem tentando apanhar as nuvens do céu com as mãos.	
3'	19. Roda à volta de ti próprio, cinco vezes, escolhe um amigo para te fazer companhia.	
+		
30''		
+		
1'		
+		
1'		
+		
30''		
+		
1'		
+		
1'		
+		
1'		
+		
1'		
+		
1'		
+		
1'		
+		
1'		

+	20. Deitado no chão, ao lado de um amigo, espreguiça e estica braços e pernas dez vezes.	
1'	21. Faz de conta que és uma galinha que anda a comer o milho espalhado pelo chão com o bico.	
+ 30''	22. Dá dez passos, o mais pequeninos possível, e, a seguir, os maiores que conseguires.	
+	23. Dá três saltos de rã. Anda só com um pé e, depois, apenas com o outro. Termina com mais três saltos de rã.	
3'	24. Escolhe dois amigos para segurarem uma corda imaginaria. Salta dez vezes à corda.	
+	25. Deita-te de costas, ao lado de um amigo e, juntos, com os pés no ar, finjam andar de bicicleta.	
+	Retorno à calma	
10'	26. Poe-te de olhos vendado, a meio do grupo. Um amigo chama por ti até o conseguires abraçar. Depois, o amigo abraçado vai para o meio da roda fazer o mesmo e assim sucessivamente.	<p>- Fazer silêncio até que a criança que está no meio alcance o alvo;</p> <p>- Continuar a chamar o amigo até ele descobrir a proveniência do som.</p>

Outros aspetos do desenvolvimento

- Motricidade Global;
- Expressão corporal;
- Desenvolvimento Pessoal e Social;
- Atenção;
- Contagem.

Observação dos comportamentos das crianças

Estratégias

- O educador deverá posicionar-se em locais estratégicos de maneira a conseguir observar todo o grupo na globalidade.

Instrumentos de recolha /registo

- Questionamento aos alunos (grau de satisfação com a aula revelado na reflexão final);
- Observação direta;
- Fotografias e vídeos.

Planificação – Cartaz do Natal

Objetivos:

- Realizar uma pintura coletivamente.

Conteúdos	Descrição da atividade	Estratégias	Materiais
Natal; Pintura; Cooperação.	Decidir o que cada um vai desenhar; Definir espaços onde cada um vai desenhar; Decidir que técnica utilizar para pintar; Definir o que cada um vai pintar.	Em grande grupo. Recorrendo ao diálogo e à negociação. No tapete da sala.	Folhas de cenário; Lápis de carvão; Borracha; Tintas; Pincéis; Carimbos.

Anexo D – Resultados estatísticos da investigação

Questões / Criança												Pontuação máxima
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L	
Definição Verbal	37	40,5	19	30,5	16,5	30,5	43	40	7,5	26,5	13	70
Nomeação	68	58	57	62	53	64	51	52	28	56	27	70
Compreensão de estruturas complexas	21	22	17	18	6	19	11	22	6	3	9	32
Completamento de frases	15	12	7	12	3	6	9	11	5	8	6	30
Reflexão morfo-sintática	11	20,5	5,5	4,5	4	16,5	8,5	3,5	0	6	1	62
Reconstrução Silábica	8	10	0	8	3	10	0	10	7	5	0	10
Reconstrução Fonémica	0	2	2	0	0	1	0	0	0	0	0	10
Segmentação Silábica	6	7	3	0	2	0	7	9	0	4	0	10
Segmentação Fonémica	2	0	0	0	0	0	2	1	0	1	0	10

Total	168	172	110,5	135	87,5	147	131,5	148,5	53,5	109,5	56	304
--------------	-----	-----	-------	-----	------	-----	-------	-------	------	-------	----	-----

ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Pa- drão
IDADE	11	60,00	76,00	67,55	5,15
N VÁLIDO (LISTWISE)	11				

Estatísticas descritivas

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Definição	11	7,50	43,00	27,64	12,16
Nomeação	11	27,00	68,00	52,34	13,34
Compreensão	11	3,00	22,00	14,00	7,14
Completamento	11	3,00	15,00	8,55	3,62
Reflexão	11	,00	20,50	7,36	6,36
Recon- strução_silábica	11	,00	10,00	5,55	4,16
Recon- strução_fonémica	11	,00	2,00	,45	,82

Seg- mentação_silábica	11	,00	9,00	3,45	3,36
Seg- mentação_fonémica	11	,00	2,00	,55	,82
N válido (listwise)	11				

Estadísticas descriptivas

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Definición	4	7,50	43,00	24,38	15,61
Nomeación	4	28,00	64,00	49,00	15,12
Comprensión	4	6,00	19,00	10,50	6,14
Completamento	4	3,00	9,00	5,75	2,50
Reflexión	4	,00	16,50	7,25	7,08
Reconstrucción silábica	4	,00	10,00	5,00	4,40
Reconstrucción fonémica	4	,00	1,00	,25	,50
Segmentación silábi- ca	4	,00	7,00	2,25	3,30
Segmentación fonémica	4	,00	2,00	,50	1,00
N válido (listwise)	4				

Postos

	NEE	N	Posto médio	Soma de postos
Definição	,00	8	7,50	60,00
	1,00	3	2,00	6,00
	Total	11		
Nomeação	,00	8	7,25	58,00
	1,00	3	2,67	8,00
	Total	11		
Compreensão	,00	8	7,13	57,00
	1,00	3	3,00	9,00
	Total	11		
Completamento	,00	8	7,44	59,50
	1,00	3	2,17	6,50
	Total	11		
Reflexão	,00	8	7,38	59,00
	1,00	3	2,33	7,00
	Total	11		
Reconstrução silábica	,00	8	6,75	54,00
	1,00	3	4,00	12,00
	Total	11		
Reconstrução fonémica	,00	8	6,56	52,50
	1,00	3	4,50	13,50
	Total	11		
Segmentação silábica	,00	8	7,00	56,00
	1,00	3	3,33	10,00
	Total	11		
Segmentação	,00	8	6,75	54,00

fonémica

1,00	3	4,00	12,00
Total	11		

Estatísticas de teste^a

	Definição	Nomeação	Compreensão	Completamento	Reflexão	Reconstrução silábica	Reconstrução fonémica	Segmentação silábica	Segmentação fonémica
U de Mann-Whitney	,00	2,00	3,000	,50	1,00	6,00	7,50	4,00	6,00
Wilcoxon w	6,00	8,00	9,000	6,50	7,00	12,00	13,50	10,00	12,00
Z	-2,45	-2,04	-1,846	-2,36	-2,25	-1,25	-1,17	-1,68	-1,43
Significância assint. (bilateral)	,01	,04	,065	,02	,03	,21	,24	,09	,15
Sig. exata [2*(sig. De unilateral)]	,01^b	,05^b	,085 ^b	,01^b	,02^b	,28 ^b	,38 ^b	,13 ^b	,28 ^b

A. Variável de agrupamento: NEE

B. Não corrigido para empates.

Relatório

NEE	Definição	Nomeação	Compreensão	Completamento	Reflexão	Reconstrução silábica	Reconstrução fonémica	Segmentação silábica	Segmentação fonémica
-----	-----------	----------	-------------	---------------	----------	-----------------------	-----------------------	----------------------	----------------------

,00	Média	33,38	58,50	16,63	10,00	9,50	6,38	,63	4,50	,75
	N	8	8	8	8	8	8	8	8	8
	Desvio padrão	8,20	5,86	6,57	3,02	6,12	4,27	,92	3,34	,89
1,00	Média	12,33	36,00	7,00	4,67	1,67	3,33	,00	,67	,00
	N	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	Desvio padrão	4,54	14,73	1,73	1,53	2,08	3,51	,00	1,15	,00
Total	Média	27,64	52,36	14,00	8,55	7,36	5,55	,45	3,45	,5455
	N	11	11	11	11	11	11	11	11	11
	Desvio padrão	12,16	13,34	7,14	3,62	6,36	4,16	,82	3,36	,82

ESTATÍSTICAS

		Definição	Nomeação	Compreensão	Completamento	Reflexão	Reconstrução Silábica	Reconstrução Fonémica	Segmentação Silábica	Segmentação Fonémica
N	Válido	11	11	11	11	11	11	11	11	11
	Omisso	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Assimetria		-,33	-1,25	-,31	,30	1,08	-,39	1,51	,35	1,15
Erro padrão		,66	,66	,66	,66	,66	,66	,66	,66	,66

da assimetria

Definição

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Vál- ido	7,50	1	9,1	9,1	9,1
	13,00	1	9,1	9,1	18,2
	16,50	1	9,1	9,1	27,3
	19,00	1	9,1	9,1	36,4
	26,50	1	9,1	9,1	45,5
	30,50	2	18,2	18,2	63,6
	37,00	1	9,1	9,1	72,7
	40,00	1	9,1	9,1	81,8
	40,50	1	9,1	9,1	90,9
	43,00	1	9,1	9,1	100,0
	Total	11	100,0	100,0	

Nomeação

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Vál- ido	27,00	1	9,1	9,1	9,1
	28,00	1	9,1	9,1	18,2
	51,00	1	9,1	9,1	27,3
	52,00	1	9,1	9,1	36,4
	53,00	1	9,1	9,1	45,5
	56,00	1	9,1	9,1	54,5

57,00	1	9,1	9,1	63,6
58,00	1	9,1	9,1	72,7
62,00	1	9,1	9,1	81,8
64,00	1	9,1	9,1	90,9
68,00	1	9,1	9,1	100,0
Total	11	100,0	100,0	

Compreensão

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Válido	3,00	1	9,1	9,1
	6,00	2	18,2	27,3
	9,00	1	9,1	36,4
	11,00	1	9,1	45,5
	17,00	1	9,1	54,5
	18,00	1	9,1	63,6
	19,00	1	9,1	72,7
	21,00	1	9,1	81,8
	22,00	2	18,2	100,0
Total	11	100,0	100,0	

Completamento

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Válido	3,00	1	9,1	9,1
	5,00	1	9,1	18,2

6,00	2	18,2	18,2	36,4
7,00	1	9,1	9,1	45,5
8,00	1	9,1	9,1	54,5
9,00	1	9,1	9,1	63,6
11,00	1	9,1	9,1	72,7
12,00	2	18,2	18,2	90,9
15,00	1	9,1	9,1	100,0
Total	11	100,0	100,0	

Reflexão

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Válido				
,00	1	9,1	9,1	9,1
1,00	1	9,1	9,1	18,2
3,50	1	9,1	9,1	27,3
4,00	1	9,1	9,1	36,4
4,50	1	9,1	9,1	45,5
5,50	1	9,1	9,1	54,5
6,00	1	9,1	9,1	63,6
8,50	1	9,1	9,1	72,7
11,00	1	9,1	9,1	81,8
16,50	1	9,1	9,1	90,9
20,50	1	9,1	9,1	100,0
Total	11	100,0	100,0	

Reconstrução_silábica

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Válido	,00	3	27,3	27,3	27,3
	3,00	1	9,1	9,1	36,4
	5,00	1	9,1	9,1	45,5
	7,00	1	9,1	9,1	54,5
	8,00	2	18,2	18,2	72,7
	10,00	3	27,3	27,3	100,0
	Total	11	100,0	100,0	

Reconstrução_fonémica

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Válido	,00	8	72,7	72,7	72,7
	1,00	1	9,1	9,1	81,8
	2,00	2	18,2	18,2	100,0
	Total	11	100,0	100,0	

Segmentação_silábica

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Válido	,00	4	36,4	36,4	36,4
	2,00	1	9,1	9,1	45,5
	3,00	1	9,1	9,1	54,5
	4,00	1	9,1	9,1	63,6

6,00	1	9,1	9,1	72,7
7,00	2	18,2	18,2	90,9
9,00	1	9,1	9,1	100,0
Total	11	100,0	100,0	

Segmentação_fonémica

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Válido	,00	7	63,6	63,6	63,6
	1,00	2	18,2	18,2	81,8
	2,00	2	18,2	18,2	100,0
	Total	11	100,0	100,0	

Estatísticas de grupo

	NEE	N	Média	Desvio padrão	Erro padrão da média
Definição	,00	8	33,38	8,20	2,90
	1,00	3	12,33	4,54	2,62
Nomeação	,00	8	58,50	5,86	2,07
	1,00	3	36,00	14,73	8,50
Compreensão	,00	8	16,63	6,57	2,32
	1,00	3	7,00	1,73	1,00
Completamento	,00	8	10,00	3,02	1,07
	1,00	3	4,67	1,53	,88
Reflexão	,00	8	9,50	6,12	2,17
	1,00	3	1,67	2,08	1,20

Reconstrução silábica	,00	8	6,38	4,27	1,51
	1,00	3	3,33	3,51	2,03
Reconstrução fonémica	,00	8	,63	,92	,32
	1,00	3	,00	,00	,00
Segmentação silábica	,00	8	4,50	3,34	1,18
	1,00	3	,67	1,15	,67
Segmentação fonémica	,00	8	,75	,89	,31
	1,00	3	,00	,00	,00