

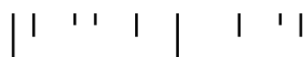


IMPLEMENTAÇÃO DE UM PROGRAMA DE ESCRITA INVENTADA NUMA SALA DE JARDIM DE INFÂNCIA

Daniela Chagas

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

2019-2020



IMPLEMENTAÇÃO DE UM PROGRAMA DE ESCRITA INVENTADA NUMA SALA DE JARDIM DE INFÂNCIA

Daniela Chagas

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

2019-2020

| | ' ' | | ' ' |

RESUMO

A Organização Educativa na qual se realiza a Prática Profissional Supervisionada é um estabelecimento particular e cooperativo com fins lucrativos, que não se encontra vinculado a qualquer agrupamento.

É objetivo deste relatório a descrição reflexiva do processo de intervenção pedagógica desenvolvido no âmbito da Prática Profissional Supervisionada em jardim de infância, do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

No seguimento da observação e caracterização do contexto socioeducativo, que decorreu com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, surgiu o tema de investigação: “Implementação de um programa de escrita inventada numa sala de jardim de infância”.

Procurou-se, com esta investigação, analisar o impacto das atividades de escrita inventada na evolução da escrita das crianças e caracterizar o tipo de interação do adulto com as crianças durante as atividades de escrita inventada.

No estudo participaram 21 crianças entre os 4 e os 6 anos de idade.

As escritas inventadas das crianças foram avaliadas através de pré e pós-testes constituídos por 10 palavras dissilábicas. No total, realizaram-se 9 sessões de intervenção, mas as crianças não participaram todas, em todas as sessões, por motivos diversos.

A metodologia adotada enquadra-se numa abordagem mista, sendo esta investigação desenvolvida através da metodologia de investigação-ação. Como técnicas de recolha de dados utilizaram-se, essencialmente, a observação participante, a observação indireta e a análise documental. Por sua vez, como técnica de análise de dados, privilegiou-se a análise de conteúdo.

Os resultados indiciam que as atividades de escrita inventada podem ter um impacto positivo na escrita das crianças. O tipo de interação mais frequente do adulto com as crianças em atividades de escrita inventada baseia-se no questionamento.

Ao longo do documento, apresenta-se uma atitude reflexiva e crítica da intervenção, procurando-se apresentar e compreender a ação educativa e, desta forma, construir uma identidade profissional enquanto educadora de infância.

Palavras-chave: Atividades de escrita inventada, tipos de interação, consciência fonológica, princípio alfabético

ABSTRACT

The Educational Organization in which the Supervised Professional Practice takes place is a private and cooperative establishment for profit, which is not linked to any group

The goal of this report is the reflective description of the pedagogical intervention process developed within the scope of Supervised Professional Practice in kindergarten, of the Master in Pre-School Education.

Following the observation and characterization of the socio-educational context, which took place with a group of children aged between 3 and 6 years old, the research theme emerged: "Implementation of an invented spelling program in a kindergarten room".

With this investigation, we sought to analyze the impact of invented spelling activities on the evolution of children's writing and to characterize the type of interaction between adults and children during invented spelling activities.

The study included 21 children between 4 and 6 years old.

The children's invented spelling was evaluated through pre- and post-tests consisting of 10 syllable words. In total, 9 intervention sessions took place, but not all the children did participate in all sessions, due to different reasons.

The adopted methodology fits in a mixed approach, being this investigation developed through the action-research methodology. As data collection techniques, were used essentially, interacting observation, indirect observation and document analysis. On the other hand, as a data analysis technique, content analysis was privileged.

The results indicate that invented spelling activities can have a positive impact on children's spelling. The most frequent type of adult interaction with children in invented spelling activities is based on questioning.

Throughout the document, a reflexive and critical attitude of the intervention is presented, seeking to present and understand the educational action and, thus, build a professional identity as a kindergarten teacher.

Keywords: invented spelling activities, type of interaction, phonological awareness, alphabetic principle

ÍNDICE GERAL

1. Introdução.....	1
2. Caracterização para a ação	4
2.1. Caracterização do meio.....	5
2.2. Contexto socioeducativo.....	5
2.3. Caracterização da equipa educativa.....	8
2.4. Caracterização do ambiente educativo.....	10
2.4.1. Organização e gestão das rotinas do grupo	10
2.4.2. Organização e gestão do espaço.....	14
2.5. O grupo	16
2.6. As famílias	21
3. Análise reflexiva da intervenção	24
3.1. Intenções para a ação	25
3.2. Processo de intervenção.....	28
3.3. Avaliação da concretização das intenções	31
4. Introdução à investigação em jardim de infância	36
4.1. Identificação e fundamentação da problemática: implementação de um programa de escrita inventada numa sala de jardim de infância.....	37
4.2. Revisão da literatura	38
4.2.1. A escrita inventada.....	38
4.3. Roteiro metodológico e ético	42
4.3.1. Participantes	43
4.3.2. Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados.....	43
4.3.3. Procedimento.....	46
4.3.4. Roteiro ético	48
4.4. Apresentação e discussão de resultados.....	49
5. Autoavaliação e construção da profissionalidade.....	55
6. Considerações finais	61
Referências	64
Anexos.....	70
Anexo A. Planta da instituição	71

Anexo B. Organograma com a organização de toda a equipa	73
Anexo C. Instrumentos utilizados pelo grupo	75
Anexo D. Planta da sala no final da pps	80
Anexo E. Profissões dos pais de cada criança	82
Anexo F. Portefólio individual de estágio	84
Anexo G. Portefólio individual da criança	268
Anexo H. Número de sessões em que cada criança participou.....	308
Anexo I. Guião da entrevista realizada à educadora cooperante	310
Anexo J. Entrevista à educadora cooperante	314
Anexo K. Produções das crianças ao longo das sessões.....	318
Anexo L. Transcrições das sessões.....	337
Anexo M. Resultados do pré-teste	402
Anexo N. Resultados do pós-teste	420
Anexo O. Comparação dos resultados do pré-teste e pós-teste	443
Anexo P. Árvore categorial sobre o tipo de interação do adulto	474
Anexo Q. Descrição das sessões.....	505
Anexo R. Roteiro ético	509
Anexo S. Protocolo de consentimento informado	514

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Estrutura familiar do grupo.....	22
Figura 2. Número de letras corretas no pré-teste e no pós-teste.....	49

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Agenda semanal do grupo.....	11
Tabela 2. Intenções para a ação.....	25
Tabela 3. Sistema de categorias de ajuda educativa em situação de aprendizagem em pequeno grupo.....	44
Tabela 4. Produções escritas do Gu. e da Mar. no pré-teste.....	46
Tabela 5. Produções escritas do Gu. e da Mar. no pós-teste.....	48
Tabela 6. Palavras escritas pelo Ga. no pré-teste e no pós-teste.....	50
Tabela 7. Matriz categorial sobre as interações do adulto com as crianças durante as atividades de escrita inventada.....	51

LISTA DE ABREVIATURAS/SIGLAS

PPS Prática Profissional Supervisionada

MEM Movimento da Escola Moderna

CEB Ciclo do Ensino Básico

JI Jardim de infância

1. INTRODUÇÃO

| | ' ' | | ' '

O presente relatório surge de um estágio no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada (PPS), com uma duração de aproximadamente seis meses.

Os principais objetivos da PPS consistiam em registar e refletir sobre a intervenção, nomeadamente, sobre as atitudes, as competências, as ideias, as intenções e os processos vividos durante a prática; refletir criticamente e avaliar todo este processo de intervenção; revelar uma atitude investigativa promotora de mudanças nas práticas pedagógicas.

Ambas as intervenções, em contexto de creche e em contexto de jardim de infância, permitiram o contacto com novas experiências, aprofundar conhecimentos sobre as crianças e articular os conhecimentos teóricos com a prática.

Durante a PPS I, na valência de creche, compreendeu-se a importância da brincadeira e da afetividade na relação entre o adulto e a criança. Além disso, procurou-se promover uma prática de educuidar, considerando-se o “educar” e o “cuidar” indissociáveis e permitiu o contacto com uma equipa educativa com uma relação de cooperação e de partilha, criando-se um espaço de compreensão recíproca, de escuta e de diálogo.

Neste relatório descreve-se, fundamentadamente, o processo de intervenção num grupo de crianças com idades compreendidas entre os três e seis anos. Nesse sentido, está espelhado neste relatório um exercício de análise, planeamento, intervenção, reflexão e avaliação, aliadas a uma componente investigativa que se centra na implementação de um programa de escrita inventada numa sala de jardim de infância.

As atividades de escrita inventada em contexto de jardim de infância contribuem para a aquisição da consciência fonológica, para a compreensão do princípio alfabético e de competências cognitivas essenciais para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Relativamente à organização do relatório, existem, a par da introdução, cinco outros capítulos.

Começa-se por referir a caracterização para a ação educativa, em que é realizada uma caracterização de todo o contexto em que se realiza a PPS, considerando o meio em que se insere a instituição, o contexto socioeducativo, a equipa educativa, o ambiente educativo, o grupo de crianças e as famílias.

De seguida, apresenta-se a análise reflexiva da intervenção. Neste capítulo, partindo-se da caracterização realizada no capítulo anterior, definem-se as intenções para a ação pedagógica, explicita-se o processo de intervenção e avaliam-se essas mesmas intenções.

Posteriormente, apresenta-se o capítulo sobre a introdução à investigação em jardim de infância, incidindo sobretudo na identificação e fundamentação da problemática, na revisão da literatura, na apresentação do roteiro metodológico e ético e na apresentação e discussão dos resultados.

De seguida, apresenta-se o quinto capítulo – Autoavaliação e construção da profissionalidade – em que se apresenta uma reflexão/avaliação dos instrumentos utilizados ao longo deste processo.

Por último, é apresentado o capítulo relativo às considerações finais, em que se reflete criticamente sobre o período de intervenção, evidenciando os pontos fortes e fracos do trabalho desenvolvido.

2. CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

Para uma intervenção adequada às características do grupo de crianças e do contexto socioeducativo, foi fundamental a sua observação e análise.

Neste capítulo, caracteriza-se o contexto socioeducativo, assim como o meio local onde se insere a instituição, o ambiente educativo – nomeadamente, o modo como se organiza a rotina do grupo e o espaço – e, por último, o grupo e as respetivas famílias.

2.1. Caracterização do meio

A instituição na qual decorreu a intervenção é uma instituição privada, situada numa freguesia da Área Municipal de Lisboa.

O meio local em que se insere a instituição é uma zona residencial dotada de diversos estabelecimentos e um grande jardim que permite o contacto com a natureza. Além disso, a nível da acessibilidade, existem várias carreiras de autocarro nas imediações da instituição.

As saídas ao exterior são bastante frequentes, sendo planeadas cuidadosamente, devido ao intenso tráfego automóvel na rua onde se situa a instituição, tal como demonstra o seguinte registo diário.

Para ir até ao parque todos os adultos vestiram um colete refletor. As crianças fizeram uma fila, dois a dois, atrás da educadora. A auxiliar foi no meio da fila e quando foi necessário atravessar a estrada, que se encontrava bastante movimentada, ela colocou-se no meio da estrada, no limite da passadeira, para garantir que os carros paravam até todas as crianças atravessarem a estrada. Eu fui no final da fila para garantir que ninguém ficava para trás (Excerto do registo diário 129, 4 de dezembro).

Conhecer o meio que envolve a instituição permite conhecer as hipóteses de articulação da prática com a comunidade e, desta forma, torna-se possível conhecer eventuais potencialidades de articulação com os recursos disponíveis no meio envolvente.

2.2. Contexto socioeducativo

A Organização Educativa na qual se realiza a Prática Profissional Supervisionada (PPS) é um estabelecimento particular e cooperativo com fins lucrativos, que não se

encontra vinculado a qualquer agrupamento. Esta instituição integra as valências de Creche (3/4 meses aos 3 anos), de Pré-Escolar (3 aos 5 anos) e 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

A instituição encontra-se em funcionamento entre as 7h30 e as 19h30, sendo que as atividades letivas têm lugar entre as 9h00 e as 17h00.

A instituição em questão surgiu em 1967, em parceria com uma empresa de produtos alimentares. Contudo, em 1974, separou-se da mesma e juntou-se com a empresa atual.

A responsabilidade pela governação, regulação e financiamento da educação pré-escolar, do 1.º CEB e da Creche é dividida entre diferentes autoridades. Nesse sentido, considerando que esta instituição detém as três valências, é tutelada pelo Ministério da Educação e pelo Ministério do Trabalho, da Solidariedade e da Segurança Social.

No que às suas instalações diz respeito, a instituição tem dois edifícios, um destinado à creche e outro destinado ao pré-escolar e ao 1.º ciclo. Cada edifício tem dois andares com diversos recursos para proporcionar um ambiente harmonioso e seguro a toda a comunidade escolar (cf. Anexo A).

O projeto educativo desta instituição tem como lema “Sou criança, tenho direitos e voz”, reconhecendo a criança como um ser competente que tem direitos desde o nascimento, tem o direito à palavra, a participar na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, a ter voz, a ser escutada e a ver a sua opinião tida em conta nas negociações, propostas educativas e planificações e tem direito a um espaço que esteja de acordo com os seus interesses e necessidades.

Os direitos das crianças são abordados e discutidos com o grupo, tal como demonstra o seguinte registo diário.

À tarde falou-se sobre os direitos das crianças, em que cada uma disse um direito que acha que tem. A educadora escreveu em cada uma das pedras pintadas o direito que cada uma foi dizendo e elas assinaram (Excerto do registo diário 100, 19 de novembro de 2019).

Para além do referido, o projeto educativo (2017) refere os princípios educativos da instituição. Como princípios educativos, o estabelecimento acredita na “criança como

ator social”, “escola para todos”, “democracia e partilha de poder”, “cooperação e complementaridade entre a escola, família e comunidade”, “autonomia e cooperação com uma projeção para o futuro”, “o educador como agente ativo e interventivo”, “afetividade”, “avaliação como forma de crescimento”, “flexibilidade, planeamento e organização de rotinas”, “cooperação e partilha entre técnicos”, “integridade, empenho e profissionalismo”, “potencialidade e promoção dos recursos físicos”. Estes princípios cruzam-se e relacionam-se entre si, na medida em que estes visam promover um ambiente de qualidade que proporcione o bem-estar e desenvolvimento das crianças em que a criança é respeitada, valorizada e escutada, contribuindo para a sua autoestima e bem-estar e, conseqüentemente, a construção da sua identidade.

Segue-se um exemplo alusivo a esta articulação de princípios. No registo diário apresentado de seguida, observa-se uma prática democrática e uma partilha de poder entre as crianças e o adulto durante o planeamento e organização do dia.

Depois de contarem as novidades. Cada criança votou na novidade que gostou mais – a notícia da Mar. foi a escolhida para o trabalho de texto.
(. ...)

Educadora – “E esta semana o que querem fazer? Podemos fazer contagem de frases, ver se encontramos no texto as letras do nosso nome, fazer texto em extensão, fazer as frases na negativa, no futuro...”

Mad. – “Ver as letras do nosso nome” (Excerto do registo diário 54, 28 de outubro de 2019).

Por fim, importa salientar o modelo pedagógico adotado pela instituição, o Movimento da Escola Moderna (MEM). Segundo Niza (1992), parafraseado por Folque (2014), “o MEM tem três grandes finalidades formativas: a iniciação a práticas democráticas; a reinstituição dos valores e das significações sociais; a reconstrução cooperada da cultura” (p.51), e é segundo estes princípios que a instituição rege a sua prática pedagógica. É uma pedagogia baseada na cooperação, que incentiva e valoriza a aprendizagem das regras da vida democrática, a capacidade de iniciativa e a corresponsabilização das crianças na sua aprendizagem. É importante salientar que todos os grupos de crianças são diferentes, sendo necessário adaptar o modelo pedagógico ao

grupo, consoante as suas motivações, os seus interesses e as suas necessidades. Os princípios educativos e os pressupostos do MEM encontram-se articulados e influenciam diariamente as práticas da instituição.

2.3. Caracterização da equipa educativa

Tal como é referido no projeto educativo (2017), na instituição é dada uma grande importância ao trabalho de equipa realizado entre os diferentes profissionais.

A instituição, como já foi referido anteriormente, contempla as valências de Creche, jardim de infância e 1.º CEB, sendo constituída por oito educadoras das quais duas são, simultaneamente, coordenadoras pedagógicas – uma em creche e outra em Jardim de Infância –, duas professoras de 1.º CEB, dez técnicas de ação educativa, uma psicóloga, um técnico de apoio à sala de estudo, professores especializados nas diversas atividades curriculares e extracurriculares e os restantes funcionários de apoio no dia a dia do colégio¹. Em anexo, apresenta-se um organograma com a organização de toda a equipa (Anexo B).

Toda a equipa rege a sua prática segundo os princípios do MEM. Estes não são apenas incutidos às crianças, mas também praticados pelos adultos, que são modelos para as crianças. Nesse sentido, é visível a cooperação e comunicação entre todos os elementos da equipa independentemente da valência em que se encontram, de forma a procurarem refletir sobre a sua prática, contribuindo “para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade” (Moita, 2012, p. 22). Segue-se um exemplo alusivo a esta prática.

Ao longo do estágio é bastante comum observar as várias educadoras a trocarem ideias, conhecimentos e sugestões. Inclusive, já cheguei a pedir opiniões a diversas educadoras e todas se disponibilizaram a ajudar-me (Excerto da reflexão semanal 8 – 25 de novembro a 29 de novembro de 2020).

¹ Informação obtida através de uma consulta ao *site* do estabelecimento, de modo a respeitar a confidencialidade do mesmo, o site não é apresentado.

Como Folque et al. (2015) defendem, a equipa pretende constituir-se como uma verdadeira comunidade de aprendizagem e, em conjunto com as famílias, apoiarem-se na resolução de problemas num processo de aprendizagem em que se aprende e ensina, simultaneamente. Deste modo, partilham-se diversas preocupações, perspetivas e saberes, de forma a promover-se um espaço de compreensão recíproca de escuta e de diálogo, criando-se um “processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados” (Roldão, 2007, p.27).

Toda a equipa da instituição contacta com as crianças, com maior ou menor frequência, uma vez que as partilhas entre salas são uma prática recorrente, assim como o contacto no recreio ou no refeitório.

Em relação à equipa da sala, esta é composta por dois elementos permanentes, nomeadamente, uma educadora de infância e uma auxiliar. A educadora, de 42 anos, trabalha como educadora de infância há 18 anos, tendo frequentado diversos cursos/ações de formação ao longo do seu percurso. Trabalhou durante 6 anos numa creche e a partir daí permaneceu nesta instituição com grupos entre os 10 meses e os 6 anos².

Ambas são carinhosas com todo o grupo e preocupam-se em escutar, dialogar e integrar as crianças e as suas sugestões ao gerir o grupo e planear as atividades, tal como mostra o seguinte registo diário.

Educadora – “E esta semana o que querem fazer? Podemos fazer contagem de frases, ver se encontramos no texto as letras do nosso nome, fazer texto em extensão, fazer as frases na negativa, no futuro...”

Mad. – “Ver as letras do nosso nome” (Excerto do registo diário 54, 28 de outubro).

A educadora defende a importância da participação das famílias, promovendo essa participação através de partilhas de grupo, do diário de sala ou pedindo a participação das famílias em diversas atividades ou projetos². Além disso, as famílias podem entrar na sala sempre que desejarem, sendo uma prática regular, os pais irem com as crianças à sala

² Informação obtida através da entrevista à educadora cooperante

para marcarem a presença, como se pode verificar pelos registos diários apresentados de seguida.

O pai do MM. foi à sala com o MM. e esperou que ele marcasse a presença porque ele queria que o pai visse (Excerto do registo diário 72, 8 de novembro de 2019).

Cheguei mais cedo ao colégio, a mãe da F. e a mãe do Lo. estavam na sala com os seus filhos para marcarem a presença com eles (Registo diário 167, 9 de janeiro de 2020).

Esta política de proximidade com as famílias é referida no Projeto Pedagógico de sala (2019), em que se refere diversas estratégias utilizadas para fortalecer uma relação estreita entre escola-família, assim como a participação das mesmas no ambiente educativo, nomeadamente, a exposição dos trabalhos das crianças em placares da sala e dos corredores, a participação das famílias em contexto de sala e o caderno da criança – que vai para casa uma vez por mês, possibilitando à família estar a par do percurso da criança e participar na construção do mesmo através da partilha de informações, notícias e conquistas das crianças vividas em ambiente familiar.

2.4. Caracterização do ambiente educativo

A construção e apropriação do ambiente educativo contribuem para o desenvolvimento da autonomia e independência da criança (Silva et al., 2016). Neste subcapítulo caracteriza-se o ambiente educativo da instituição, abordando-se a organização e gestão das rotinas do grupo, a organização e gestão do espaço, e ainda a caracterização do grupo e das respetivas famílias.

2.4.1. Organização e gestão das rotinas do grupo

A rotina do grupo, diária e semanal, contribui fortemente para o desenvolvimento harmonioso e integral das crianças, uma vez que a sua existência e o seu reconhecimento por parte das crianças permite que cada “criança se consiga orientar ao longo do dia, sem

necessitar de estar constantemente na dependência do adulto para saber o que vem a seguir” (Cardona, 1992, p.9).

Para Folque et al. (2015), essa organização da rotina do grupo estrutura os ambientes de vida em que as crianças participam e se desenvolvem enquanto pessoas. Segundo estes autores, a rotina consiste num organizador básico, que lhes permite antecipar acontecimentos típicos, transmitindo-lhes segurança, de forma a identificarem o motivo da atividade em que estão envolvidos e, assim, participarem com protagonismo e autonomia.

Na sala de atividades em questão, a rotina “estrutura-se em torno de duas unidades de tempo, o dia e a semana” (Folque, 2014, p.57). A rotina semanal está definida de acordo com a Agenda Semanal (cf. Tabela 1), elaborada com o grupo no início do ano. A rotina diária mantém-se, mas varia entre momentos em grande grupo, em pequenos grupos e de atividade individual. No entanto, esta rotina é flexível, adaptando-se às necessidades do grupo, existindo “um equilíbrio saudável entre flexibilidade do tempo e momentos de rotina educativa” (Infante, 2002, p.80).

Tabela 1

Agenda semanal do grupo

2.ª Feria	3.ª Feira	4.ª Feira	5.ª Feira	6.ª Feira
Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã
Partilhas e novidades; Atividades e projetos	Atividades e projetos	Atividades e projetos	Atividades e projetos	Culinária ou arquivo
	Ginástica	Comunicações	Ginástica	Tempo de histórias
Tempo de histórias	Tempo de histórias	Tempo de histórias	Tempo de histórias	Comunicações
Almoço				
Língua Portuguesa	Matemática e Ciências	Dramatização de histórias	Jogos sociais	Reunião de conselho
		Correspondência		

Nota. Elaborado a partir da Agenda semanal do grupo.

A organização do grupo nos diversos momentos do dia é apoiada por instrumentos de regulação e pilotagem que permitem contar a história da vida do grupo e “ajudam o

educador e as crianças a orientar/regular (planear e avaliar) o que acontece (individualmente e em grupo) na sala” (Folque, 2014, p.55).

Os instrumentos utilizados pelo grupo incluem: Mapa de Presenças; Plano do Dia; Calendário; Mapa do Tempo; Mapa do Contar, Mostrar, Escrever; Mapa de Atividades; Mapa de Tarefas; Diário e Agenda Semanal (cf. Anexo C).

A rotina inicia-se com a reunião da manhã, em que todas as crianças, depois de marcarem a sua presença, se sentam ao redor das mesas, sendo este o momento “para a discussão de problemas, a negociação, a tomada de decisões. É o fórum, o núcleo onde se constrói a vida do grupo” (Vasconcelos, 1997, p.153). Este momento, começa com o mapa “Mostrar, contar ou escrever”, em que as crianças partilham vivências e experiências com o resto do grupo, tal como se verifica através do seguinte registo diário.

Ao chegarem à sala todas as crianças já sabiam que tinham de marcar a sua presença e que tinham de escrever no mapa do "quero mostrar, contar ou escrever", caso pretendessem fazê-lo na reunião (. ...) Enquanto as crianças iam escrevendo o seu nome no mapa de tarefas – a educadora ajudava quando necessário, assim como as outras crianças –, contavam as novidades. (Excerto do registo diário 1, 7 de outubro de 2019).

Os responsáveis da semana perguntam quem são as crianças responsáveis por marcar no “Mapa do Tempo” e no “Calendário”, para poderem fazer a tarefa que lhes compete. No final da reunião, realiza-se o “Plano do dia”, em que consoante a “Agenda Semanal”, o grupo decide o que vai realizar nesse dia.

Durante o período da manhã, de segunda a quinta, o grupo ainda se dedica a atividades e projetos, em que as crianças realizam as tarefas acordadas no planeamento do dia ou se distribuem pelas áreas da sala. Cada criança deve marcar no “Mapa de Atividades” em que área da sala se encontra, sendo que este instrumento é fundamental “para a organização do trabalho (planificação), reflexão sobre as aprendizagens realizadas, aferição de compromissos, regulação do desenvolvimento do currículo (diagnóstico do que já se domina e do que falta dominar)” (Sampaio, 2009, p.8), tal como ilustra o seguinte registo diário.

Na reunião da manhã, a educadora vê o mapa de atividades e pergunta a cada criança se realmente esteve na área que está marcada, o que esteve a fazer nessa área, se já acabou o que fez nessa área e, caso já tenha acabado, o porquê de a bola não estar pintada (bola aberta quando se vai para determinada área, bola fechada quando se sai dessa área) (Excerto do registo diário 123, 3 de dezembro de 2019).

Antes do almoço, decorre o tempo das histórias, em que o adulto lê um livro escolhido pelo grupo de crianças a quem competia essa tarefa. No final da história, as crianças dizem o resumo da história, enquanto a educadora o regista. Posteriormente, a criança que escolheu a história, faz a ilustração da capa do livro.

Segue-se a hora da higiene e do almoço. No refeitório, as crianças do grupo almoçam em conjunto com as crianças de outra sala do pré-escolar. A sopa já está colocada no prato, pelo que cada criança se senta onde desejar e começa a comer. Existe ainda uma mesa para as crianças que almoçam a comida trazida de casa.

À medida que terminam a refeição, as crianças vão para o recreio. De seguida, as crianças que dormem a sesta vão com um adulto para o ginásio – local onde estão os catres para a sesta –, enquanto as restantes ficam no recreio.

Por volta das 15h, o grupo regressa à sala para lanchar.

No período da tarde, são realizadas as atividades relacionadas com as áreas e domínios da Educação Pré-Escolar, nomeadamente, língua portuguesa, matemática e ciências, dramatização de histórias e jogos sociais, como referidas na agenda semanal apresentada anteriormente. Estas atividades normalmente têm “como ponto de partida uma questão/dúvida ou experiência apresentada pela criança ao grupo ou uma intenção do educador para consolidar aprendizagens ou apresentar novas propostas” (Cruz et al., 2015, p.49)

No final da tarde, realiza-se a avaliação do plano do dia e o preenchimento do Diário, mais especificamente das colunas “gostámos”, “não gostámos”, “fizemos” e “queremos fazer”. Como se pode observar através do registo diário apresentado de seguida, a avaliação do plano do dia permite ao grupo analisar o que foi feito, através de um código definido pelo grupo. Este momento, permite ao grupo organizar-se e antecipar os acontecimentos.

Primeiro, avaliámos o plano do dia, marcando o que não começámos (bola vermelha), o que começámos, mas não acabámos (bola amarela) e o que começámos e acabámos (bola verde). Eu perguntava ao grupo se tínhamos feito esses momentos e a Mad., como era a responsável de sala, ia marcando as bolas (Excerto do registo diário 76, 8 de novembro de 2019).

Na reunião de conselho que se realiza semanalmente, o Diário é uma ferramenta fulcral, utilizado muitas vezes pelas crianças para resolver um conflito. Nesta reunião também se avalia o mapa de tarefas, onde cada criança reflete e partilha como correu a sua tarefa da semana, tal como se verifica através do seguinte registo diário.

Na reunião de conselho, começou-se por avaliar o mapa de tarefas.

O J. e a ML. – responsáveis de sala – dizem o nome da tarefa, as crianças que são responsáveis por essa tarefa colocam o dedo no ar e dizem se correu bem ou não. As restantes crianças do grupo também participam na avaliação da tarefa de determinada criança, dizendo se concordam ou não com determinada avaliação, justificando-a (Excerto do registo diário 21, 11 de outubro de 2019).

Importa salientar que a expressão musical, a expressão motora, o judo, a dança e o inglês são assegurados por professores especializados. As sessões de expressão musical decorrem uma vez por semana e as sessões de expressão motora verificam-se duas vezes por semana, em que são realizados, maioritariamente, percursos e jogos. As atividades extracurriculares, nomeadamente o judo, a dança e o inglês decorrem duas vezes por semana.

2.4.2. Organização e gestão do espaço

Tal como se destaca no projeto pedagógico de sala (2019), o espaço é o reflexo do grupo, das suas aprendizagens, dos seus interesses e do seu percurso ao longo do ano. Através da organização e gestão do espaço expressam-se as intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador se interrogue sobre a função e as

finalidades educativas dos materiais, de forma a planear e fundamentar as razões dessa organização.

O espaço da sala não é fixo, tal como Folque et al. (2015) sugerem, é um espaço adaptável e amplo, que se altera consoante as necessidades das crianças. Nesta instituição, a educadora altera todo o espaço da sala, pelo menos, uma vez durante o ano. Contudo, diariamente fazem-se as alterações necessárias para se retirar o melhor proveito do espaço, por exemplo, ao juntar-se/separar-se as mesas.

Na sala encontram-se definidas algumas áreas de forma a transmitir conforto e segurança às crianças durante as suas explorações, e, deste modo, se concentrarem nas suas brincadeiras, realizarem interações de qualidade e fazerem escolhas tendo em conta os seus interesses e necessidades (Folque et al., 2015).

A organização do espaço da sala vai ao encontro do modelo do Movimento da Escola Moderna, uma vez que, tal como sugere Niza (2013), é dividida em diversas áreas, incluindo, uma área central polivalente para trabalho coletivo (cf. Anexo D). Esta organização permite às crianças experienciar diversas atividades e diferentes discursos epistemológicos relacionados com as principais áreas de conhecimento, assim como, promover a sua autonomia nos momentos de arrumação dos materiais e do espaço (Folque, 2014; Folque et al., 2015).

A sala encontra-se dividida em oito áreas, nomeadamente, a biblioteca, os jogos de chão e construções, a matemática, os jogos de mesa, o faz-de-conta, a expressão plástica, as ciências e a oficina da escrita. Contudo, é de salientar que se, tanto as crianças como a equipa de sala, acharem pertinente podem-se criar novas áreas, conforme surjam novos interesses.

Tal como sugere Folque (2014), os materiais da sala estão colocados de forma a estarem acessíveis às crianças, permitindo que os utilizem sem precisar de ajuda. Ao terem acesso à maioria dos materiais, as crianças sentem-se mais autónomas e livres para realizarem as suas próprias escolhas, como exemplifica o seguinte registo diário.

O RA. disse que hoje queria fazer uma pintura com o rolo que se encontra na área da expressão plástica. A educadora recortou um grande pedaço de papel e colocou no chão, juntamente com diversas tintas. O RA. fez a

pintura e a Ma., o Gu., a Mad. e o S. ao vê-lo fazer, também quiseram realizar uma pintura (Registo diário 146, 11 de dezembro de 2019).

O ambiente da sala é agradável e estimulante, sendo que a educadora utiliza as paredes para expor as produções das crianças (Niza, 2013). Para além disso, também tem exposto todos os mapas de apoio às rotinas e manutenção de sala. Este conjunto de instrumentos podem ser complementados por outros, quando as crianças e a educadora acharem conveniente.

2.5. O grupo

Ao longo deste tópico analisar-se-á diferentes dimensões do grupo, nomeadamente, a autonomia, as competências emocionais, as relações entre pares, as competências motoras, as competências cognitivas e os principais interesses das crianças.

No início da PPS, o grupo era composto por 23 crianças, onze do sexo feminino e doze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos de idade. Contudo, no final de dezembro saíram três crianças e entrou uma, ficando o grupo com 21 crianças³.

Relativamente ao percurso institucional é de referir que doze crianças já pertenciam ao grupo, cinco crianças integravam a instituição, mas pertenciam a outro grupo e seis crianças integraram a instituição no presente ano letivo. Uma das crianças do grupo apresenta dificuldades significativas na comunicação e na compreensão.

No caso das crianças que já integravam o grupo, é observável uma maior familiaridade e à vontade com as rotinas e dinâmicas da sala. O conhecimento e a experiência das regras sociais da sala e das rotinas permitem-lhes explorar os materiais, o espaço e a rotina de forma adequada, como se pode confirmar através do seguinte registo diário:

A educadora foi chamar as crianças ao recreio. Ao chegarem à sala todas as crianças já sabiam que tinham de marcar a sua presença e que tinham de escrever no mapa do "quero mostrar, contar ou escrever", caso

³ Na caracterização, será considerado que o grupo é composto por 23 crianças.

pretendessem fazê-lo na reunião. (Excerto do registo diário 1, 7 de outubro).

Naturalmente, as crianças apresentam interesses, competências e experiências diferentes. A heterogeneidade de idades oferece ao grupo um leque de mais-valias, pelas vivências que cada criança pode oferecer ao outro, uma vez que

dá às crianças mais novas a possibilidade de observarem e aprenderem as capacidades mais sofisticadas e os conhecimentos das crianças mais velhas. Da mesma forma, as crianças mais velhas podem fortalecer a sua própria compreensão ao ensinar crianças mais novas (Benware & Deci, 1984, citado por Katz & Chard, 1997, p. 102-103).

No registo diário seguinte, verifica-se o RA. a explicar ao J. o que significa “votar”.

Algumas crianças contam que foram votar com os pais. O J. menciona que não sabe o que significa “votar”. A educadora pede para o RA. explicarlhe o que viu e aprendeu quando foi com os pais.

RA. – “votar é ir a uma escola e tens de dar o cartão de cidadão e a senhora tem uma caixa preta e temos de pôr uma cruz naquilo que mais gostamos, depois colocamos o papel na caixa preta e vamos para casa”. (Excerto do registo diário 1, 7 de outubro)

No geral, as crianças são autónomas, tanto na realização das tarefas intrínsecas à rotina – higiene, refeições, vestir a roupa e calçar os sapatos – como na manipulação dos materiais disponíveis na sala e na organização e gestão do dia. As crianças conseguem, na maioria das vezes, antecipar as atividades que querem realizar ao longo do tempo. Contudo, algumas crianças necessitam de ser incentivadas a utilizarem os instrumentos de pilotagem, nomeadamente a inscrever-se para alguma atividade e a realizarem-na.

No seguimento da observação constante e de conversas informais com a educadora, verificou-se que é um grupo curioso, agitado, amigável, participativo, com um forte espírito de iniciativa e que se preocupa com o outro e em cooperar com os que estão à sua volta, tal como se pode observar através dos registos diários apresentados de

seguida. Deste modo, o crescimento dá-se com todas e em todas as crianças, apesar de cada uma ter o seu ritmo e tenha a sua particularidade.

No seguinte registo diário, observa-se a curiosidade do J. relativamente à experiência apresentada no livro. Rapidamente, o J. teve a iniciativa de partilhar essa descoberta com a educadora e, posteriormente, com o grupo.

Quando estávamos a ver o livro das instruções, o S. virou a página e disse “olha uma experiência”.

Daniela – “Pois é, temos de ver como é e podemos ver se dá para fazer na sala”.

J. – “Vou mostrar à [educadora]”.

O J. escreve o seu nome no diário e desenha um osso de frango, porque é necessário utilizá-lo para realizar a experiência (Excerto do registo diário 42, 21 de outubro de 2019).

De seguida, segue-se o exemplo de um momento em que uma criança foi ajudar a outra.

A F. está a pôr a cadeira no sítio.

MM. – “Queres que te ajude?”

F. – “Sim”.

MM. agarra na cadeira e põe-na em cima das outras. (Registo diário 91, 13 de novembro).

Salienta-se o facto de as crianças demonstrarem facilidade em encontrar estratégias para resolver os seus problemas. De seguida, apresenta-se um exemplo ilustrativo de um destes momentos.

A Mad. ia desenhar o elefante, quando chegou ao pé do papel perguntou “onde é para desenhar o elefante?”. Depois, foi ver onde estava o desenho do elefante nos animais ordenados pela ordem crescente e viu como se escrevia elefante, podendo comparar as palavras (Excerto do registo diário 45, 22 de outubro).

A nível emocional, algumas crianças apresentam dificuldades em lidar com a frustração, quando algo não corre como o esperado e a maioria necessita da aprovação do adulto. Segue-se um exemplo alusivo a um desses momentos.

O RE. estava sempre a pedir-me ajuda. Inicialmente ajudei-o, mas depois comecei a verificar que ele sabia fazer as coisas, pelo que comecei a dar-lhe mais espaço para encontrar as respostas (Excerto do registo diário 54, 28 de outubro).

Outro dos aspetos que se salienta neste grupo é o facto de partilharem facilmente objetos, experiências pessoais e materiais potencializadores da aprendizagem, tanto num momento específico como o “Mostrar, contar ou escrever” como durante momentos de brincadeira. Durante estes momentos, “as vivências individuais, tal como as marcas sociais e culturais, passam para o grupo, partilhando-se experiências, desejos, preocupações, alegrias, êxitos ou dificuldades” (Cruz et al., 2015, p.45). No entanto, ainda que existam crianças bastante participativas nos momentos de partilha e durante as atividades, existem outras que, muitas vezes por serem mais envergonhadas, passam mais despercebidas, não participando tanto como se desejaria.

Apesar do interesse em partilhar as suas vivências e materiais, muitas crianças apresentam dificuldade em respeitar o outro, em escutá-lo e dar-lhe tempo. Esta dificuldade gera conflitos entre as crianças, sendo necessário, em determinadas situações, o adulto intervir.

Daniela – “SR., o teu amigo está a chorar... o que aconteceu?”

SR. – “Foi assim, eu estava a ajudá-lo e depois a baliza caiu, mas eu não fiz nada”.

Daniela – “Foi sem querer, foi isso?”

SR. – “Sim”.

Daniela – “Então, mas quando magoamos um amigo devemos pedir desculpa, mesmo que não tenha sido intencional e tenha sido sem querer”.

SR. – “Mas eu não o magoei!” (enquanto aponta para o J.).

J. – “Magoaste sim!”

Daniela – “O J. está a dizer que sim e ele é que sabe o que sentiu.”

SR. – “Não te magoei nada”. (Registo diário 28, 15 de outubro)

A nível motor, as crianças já adquiriram várias competências, tanto em relação à motricidade fina como à motricidade grossa. No entanto, existe também uma heterogeneidade no grupo, principalmente a nível da motricidade fina, em que algumas crianças apresentam dificuldade em recortar com a tesoura.

Em relação ao nível cognitivo, particularmente na linguagem oral, todas as crianças conseguem expressar-se construindo frases complexas e seguindo uma linha de raciocínio. Ao nível da escrita, todas as crianças tentam reproduzir o que o adulto escreve, reconhecem o sentido direcional da escrita, reconhecem o seu nome facilmente e muitas crianças já conseguem escrever o seu nome sem precisarem do cartão. Além disso, algumas delas já conseguem escrever palavras simples. Segue-se um registo diário de um momento de escrita:

A Mad. escreveu “ovos” sem grande dificuldade; a SR. não sabia escrever “Leite”, pelo que a educadora lhe disse as letras, enquanto apontava para cada uma delas – o alfabeto com as letras minúsculas e maiúsculas está exposto na parede da sala. (Excerto do registo diário 22, 14 de outubro).

Além disso, todas as crianças são capazes de contar pelo menos até 10 e algumas crianças conseguem resolver problemas matemáticos e expor o seu raciocínio, sem apresentar grandes dificuldades. Segue-se um exemplo ilustrativo.

Na sala existe um ábaco que está ordenado por ordem crescente até ao número dez. Em que a vara sete corresponde a sete bolas amarelas e a vara número oito corresponde a oito bolas verdes.

A SR. e a Mar. estão a discutir o facto de sobrar uma bola verde, mas, não haver mais espaço para colocar a bola na vara onde as bolas verdes estão colocadas.

Começam a discutir o assunto, contam as bolas amarelas e as verdes e verificam que as duas têm sete bolas. A Mar. conclui que as bolas amarelas

e as bolas verdes estão trocadas (Excerto do registo diário 152, 16 de dezembro).

As crianças do grupo revelam preferência por brincar e estar com determinados pares, sendo isso observável, principalmente, nos momentos de recreio. Além disso, as crianças demonstram diversos interesses, nomeadamente, em descobrir o que está ao seu redor, em dançar e cantar, em brincar, jogar jogos sociais, em ouvir histórias e em realizar experiências. Na sala, a maioria das crianças demonstram preferência por determinadas áreas, sendo que a maioria das meninas revelam preferência pela área de expressão plástica e a maioria dos meninos pela área dos jogos de chão. A área do faz-de-conta é uma área bastante apreciada por todas as crianças.

Posto isto, tendo em conta as características das crianças do grupo, existe um conjunto de competências que necessitam de ser incentivadas, como o respeito mútuo, a solidariedade, a empatia pelo outro, entre outros, no sentido de adquirirem um conjunto de atitudes, valores e conteúdos que promovam o desenvolvimento e aprendizagem de acordo com o proposto nas orientações curriculares. Esta caracterização do grupo é essencial, uma vez que “é com base nesta caracterização que se produzem tomadas de decisão sobre o acto [sic] educativo, nomeadamente desenvolvendo-se estratégias alternativas diferenciadas” (Lopes, 2005, p.25)

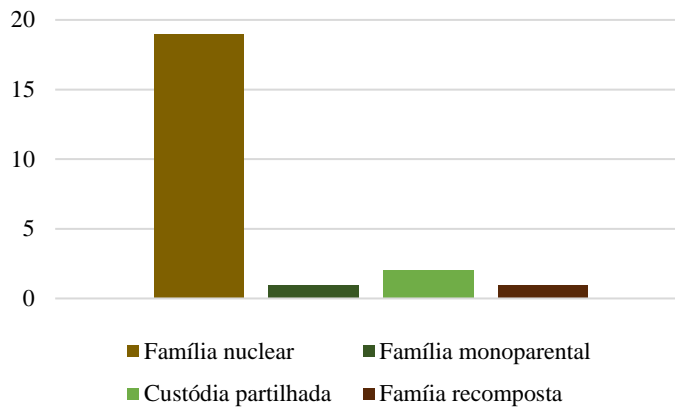
2.6. As famílias

Salienta-se a importância de haver uma articulação entre a escola e a família para que se possa conhecer melhor a criança e responder de forma adequada aos interesses e necessidades de cada criança, uma vez que quando começam a frequentar uma instituição “são já portadoras de uma experiência social única que as torna diferentes das outras” (Ferreira, 2004, p.65). As preocupações, os conselhos e os conhecimentos que as famílias transmitem são importantes para a compreensão da criança no seu todo. Nesse sentido, é crucial compreender o sistema familiar em que as crianças estão inseridas.

No que diz respeito à organização familiar (cf. Figura 1), a maioria das crianças vive com a sua família nuclear (19). Seguem-se as famílias com custódia partilhada (2) e, por último, famílias monoparentais (1) e as famílias recompostas (1).

Figura 1

Estrutura familiar do grupo



Nota. Dados recolhidos através do projeto pedagógico de sala (2019).

De um modo geral as famílias estão inseridas num meio socioeconómico médio/médio-alto. No anexo E é possível verificar as profissões dos pais de cada criança.

Estes dados revelam que existe uma diversidade cultural no grupo, em que cada criança possui diferentes vivências e diferentes contextos familiares. Nesse sentido, defendendo a opinião de Brazelton (2003), considera-se importante desenvolver um sistema em que se valorize as preocupações, a etnia, a religião e o estilo de vida de cada família.

No geral, as famílias deste contexto revelam-se preocupadas e atentas com a educação da criança, a sua aprendizagem e a sua evolução.

São famílias que fazem questão de estar presentes no dia-a-dia da sala, tal como se pode verificar pelo seguinte registo diário:

De manhã, o A. e a mãe trouxeram um bolo para partilhar com o grupo. Traziam também uma carta, escrita por toda a família, em que explicavam a razão de fazerem o bolo e o facto de o A. ter sentido a falta dos amigos nos últimos dias que não veio à escola. Chamou-o “bolo da varicela” porque serviu para comemorar o seu regresso à escola e o fim da varicela. Colocou framboesas em cima do bolo, como se fossem as borbulhas da varicela. (Registo diário 141, 10 de dezembro)

Neste contexto, é bastante frequente as famílias participarem através da partilha de novidades, por exemplo, ao levarem fotografias do que fizeram no fim-de-semana. Por outro lado, é notório a preocupação da instituição em incluir as famílias no contexto, por exemplo, em momentos festivos e na participação em projetos ou outras atividades da sala.

A comunicação entre a escola e a família é maioritariamente oral, nos momentos de acolhimento e saída das crianças ou em reuniões formais entre os pais e a educadora, no horário de atendimento da mesma: 2.^a feira das 17h às 19h e 5.^a feira das 8h30 às 9h.

Ao longo do ano realizam-se duas reuniões gerais, uma em outubro e outra em junho/julho. Na reunião de outubro abordam-se informações gerais da instituição e do funcionamento da sala e do modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna. Por sua vez, na reunião do final do ano letivo realiza-se um balanço do ano. Além disso, em janeiro, ocorre uma reunião de trinta minutos onde em conjunto é feito um balanço dos primeiros meses da criança na escola – em que os pais mencionam preocupações e, em conjunto, arranjam-se estratégias.

Posto isto, é importante ter a consciência que “o mundo social da criança consiste em muitos mundos, incluindo o sistema familiar, as outras crianças e a creche, jardim-de-infância ou escola” (Portugal, 2003, p.123).

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

| ' ' | | ' ' |

A partir da caracterização geral do contexto socioeducativo, definiram-se as intenções para a ação. Neste capítulo, apresentar-se-ão as intenções para a ação. De seguida, será feita uma breve descrição da intervenção e posteriormente, com base na mesma, será feita a avaliação das intenções inicialmente definidas.

3.1. Intenções para a ação

A partir da caracterização acima apresentada, foram então definidas intenções para com as crianças, as famílias e a equipa educativa que serviram como linhas orientadoras para toda a ação realizada ao longo da PPS.

Salienta-se que a estas intenções encontram-se inerentes alguns princípios pessoais e profissionais com os quais me identifico, uma vez que a intencionalidade educativa requer que se “reflita sobre as conceções e valores subjacentes às finalidades educativas da sua prática” (Silva et al., 2016, p.13).

Na tabela 2 encontra-se então realizada uma relação entre a caracterização das crianças e as intenções norteadoras desta prática. Na tabela estão também delineadas as intenções para a ação com as famílias e com a equipa educativa.

Tabela 2

Intenções para a ação

Caraterísticas do grupo	Intenções para a ação com as crianças
<ul style="list-style-type: none"> - Idades, competências e níveis de participação diferentes; - Trazem de casa materiais potencializadores da aprendizagem; - Cooperam uns com os outros; - Dificuldade em escutar o outro e em esperar pela sua vez; - Curioso e empenhado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Promover o desenvolvimento de uma atitude de respeito pelo outro; - Incentivar a participação ativa das crianças; - Criar desafios à criança, atuando na sua Zona de Desenvolvimento Potencial; - Promover a cooperação entre as crianças; - Promover as relações afetivas entre pares e adulto-criança;
Intenções para a ação com as famílias	
<ul style="list-style-type: none"> - Promover um clima de confiança e interação; - Envolver as famílias na vida do grupo. 	
Intenções para a ação com a equipa educativa	
<ul style="list-style-type: none"> - Criar uma relação de cooperação e partilha com a equipa educativa. 	

Definidas as intenções para a ação, importa enquadrá-las num referencial teórico que fundamente a sua pertinência.

Em relação às intenções para a ação com as crianças, a intenção “promover o desenvolvimento de uma atitude de respeito pelo outro” assume um papel transversal a todas as áreas, uma vez que, “a maioria ainda está a aprender a ser e a estar, sendo necessário apoiar o desenvolvimento de competências relacionadas com o respeito pelo outro” (excerto da reflexão semanal 6 – 11 novembro a 15 de novembro). Nesse sentido, é necessário promover a formação de pessoas solidárias, que conhecem e praticam os seus direitos e deveres, em diálogo e no respeito pelos outros (Silva et al., 2016). Com esta intenção, pretende-se que as crianças desenvolvam regras de comunicação oral em situação de discussão coletiva, uma vez que a maioria das crianças tem dificuldade em respeitar a vez do outro e em solicitar a palavra para intervir.

A segunda intenção, “incentivar a participação ativa das crianças”, é também transversal a todas as áreas. A participação é um direito de todas as crianças, tal como mencionado na Convenção sobre os Direitos da Criança, assinada em 1989. No grupo, observam-se crianças bastante participativas nos momentos de partilha e durante as atividades e outras que, muitas vezes por serem mais envergonhadas, passam mais despercebidas, não participando tanto como se desejaria. Nesse sentido, tendo em conta que o grupo tem idades, competências e níveis de participação diferentes pretende-se incentivar todas as crianças a expor as suas opiniões, ideias e experiências e valorizá-las, para que se sintam cada vez mais competentes e confiantes para intervir no grupo e levarem essas aprendizagens para o futuro.

A terceira intenção, “criar desafios à criança, atuando na sua Zona de Desenvolvimento Potencial”, sendo esta “a zona em que o apoio de outros pode levar a criança a realizar uma tarefa que não conseguiria executar sozinha” (Folque, 2014, p.72), reconhece a importância de diferenciar o processo de aprendizagem, de forma a criar situações interessantes e desafiadoras para a criança, sem a desencorajar nem lhe diminuir a autoestima (Silva et al., 2016).

Esta intenção relaciona-se com a intenção seguinte, “promover a cooperação entre as crianças”, uma vez que, ao criar-se desafios que incentivem o apoio dos outros,

promove-se a cooperação e transmite-se que “devemos apoiar e ajudar quem nos solicita, partilhar o que aprendemos e descobrimos, para que possamos aprender mais ainda” (Vala & Guedes, 2015, p.53). Tal como foi descrito anteriormente, em muitos momentos, as crianças cooperam umas com as outras, sendo fundamental continuar a incentivar esta prática nas mais diversas situações.

A quinta intenção para o grupo, “promover as relações afetivas entre pares e adulto-criança”, uma vez que “toda a aprendizagem, mesmo a dos limites e da organização, começa com o carinho, a partir do qual as crianças aprendem a confiar, a sentir calor humano, intimidade, empatia e afeição pelas pessoas que a rodeiam” (Brazelton & Greenspan, 2009, p.188). Neste caso, esta intenção não foi delineada por ser considerada uma fragilidade do grupo, mas por ser importante a afetuosidade nas relações entre pares, assim como na relação entre criança-adulto. Nesse sentido, ao criar-se relações afetivas com as crianças, promove-se a confiança e condiciona-se a motivação, o comportamento e as aprendizagens das mesmas, o que possibilita que se desenvolvam valores relacionados com a empatia em relação ao outro, a amizade e o companheirismo. Além disso, as relações afetivas visam a promoção do desenvolvimento da criança, tanto em relação à construção da personalidade como dos conhecimentos a adquirir (Sousa, 2013). É de salientar que estudos indicam que as relações estabelecidas entre o educador e a criança podem ser um forte preditor de relações futuras entre pares e promovem um desenvolvimento social positivo durante toda a vida (Recchia, 2012).

Relativamente às intenções com a família, considera-se importante “promover um clima de confiança e interação”, uma vez que, tal como afirma Marques (2001), “os pais são os primeiros educadores da criança e que, ao longo da sua escolaridade, continuam a ser os principais responsáveis pela sua educação e bem-estar” (p.12), pelo que é fundamental privilegiar o contacto com as famílias de forma a que esta continuidade possa ser estabelecida. Pelo que Bhering (2003), parafraseando Coleman (1996), sugere que o envolvimento das famílias e a partilha de informações estabelece um clima de confiança entre a família e a escola, o que provoca um impacto positivo no desenvolvimento das crianças.

A intenção “envolver as famílias na vida do grupo” é direccionada para as famílias, uma vez que “a melhor maneira de podermos proporcionar uma continuidade entre os

valores e cultura das famílias e do pré-escolar será abrir a escola à comunidade, permitindo e estimulando a entrada dos pais na escola” (Figueiredo, 2010, p. 31), tratando-os como verdadeiros membros da comunidade educativa.

Por fim, definiu-se ainda uma intenção relativa à equipa educativa, uma vez que se considera crucial “criar uma relação de cooperação e partilha com a equipa educativa”. Deste modo, partilha-se diversas perspetivas e saberes, assim como diversas preocupações, de modo a promover-se um espaço de compreensão recíproca de escuta e de diálogo.

3.2. Processo de intervenção

Ao longo da PPS, toda a intervenção se baseou no modelo psicopedagógico da instituição, isto é, o MEM. De seguida, demonstra-se como os pressupostos do MEM foram colocados em prática neste contexto.

i) a criança é o centro do seu processo de aprendizagem, sendo que a aprendizagem se desenvolve em redor dos interesses, necessidades, motivações, curiosidades e inquietações que partilha com o restante grupo – muitas vezes, esta partilha ocorre nas reuniões da manhã; ii) existe uma dinâmica de partilha de responsabilidades, de cooperação e participação; iii) cada criança é vista como um ser competente, com direitos, em que participa nas tomadas de decisões de forma democrática – muitas vezes através de votações –, em que é escutada e tem voz; iv) a vida do grupo é orientada por diversos instrumentos de pilotagem, como o plano do dia, o mapa de tarefas, o mapa do tempo, o calendário e o diário (Excerto da reflexão semanal 14 – 20 de janeiro a 24 de janeiro).

Inicialmente, começou por se observar e conhecer o grupo e as práticas da educadora cooperante. Gradualmente, começou-se a intervir em diversos momentos – primeiro, ao dinamizar algumas propostas e, posteriormente, ao realizar momentos da rotina, nomeadamente a reunião da manhã. Salienta-se que ao longo deste processo se priorizou a relação estabelecida com cada criança.

No decorrer da intervenção, tal como sugerem Copple et al. (2011), procurou-se responder às necessidades e competências individuais de cada criança, de forma a desenvolver-se uma prática adequada ao desenvolvimento da mesma. Segundo estes autores, o desenvolvimento dessa prática está subjacente às decisões tomadas sobre o meio ambiente, as interações e o ensino. Nesse sentido, para tomar boas decisões é necessário conhecer-se o grupo de crianças em questão e as suas famílias.

Ao longo de toda a intervenção privilegiou-se a afetividade e os momentos de brincadeira. Relativamente à afetividade, esta desempenha um papel fundamental “em todas as relações, além de influenciar decisivamente a percepção, [sic] o sentimento, a memória, a autoestima, o pensamento, a vontade e as ações, e ser, assim, um componente essencial da harmonia e do equilíbrio da personalidade humana” (Mello & Rubio, 2013, p.2). É importante destacar que esta característica esteve presente em todos os momentos da prática, através da atitude e da postura para com as crianças.

Por sua vez, no que diz respeito aos momentos de brincadeira, estes foram constantes ao longo do estágio, uma vez que estavam inerentes a todos os outros momentos da rotina. Estes momentos permitiram conhecer cada uma das crianças, uma vez que elas exprimem a sua singularidade e personalidade através do brincar (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

No decorrer da PPS identificou-se os interesses e fragilidades do grupo, articulando-os com as linhas orientadoras definidas para esta intervenção. Assim, após a caracterização do grupo, começou-se a planear as atividades, uma vez que, o planeamento decorre de diversos pontos de partida, como os interesses das crianças, as necessidades e as escolhas espontâneas que fazem (Folque et al., 2015).

As crianças participavam no planeamento das atividades diárias. Nesse sentido, as atividades realizadas ao longo da PPS partiram, não só das sugestões dos adultos, como também das sugestões e dos interesses demonstrados pelas crianças. Segue-se um registo diário alusivo a esta situação:

A Mad. sugeriu que se fizesse *cupcakes* e foi escrever o seu nome no diário, na coluna “queremos fazer” (Excerto do registo diário 9, 8 de outubro).

A avaliação das atividades acima referidas foi realizada diariamente, através de registos fotográficos, registos diários, individuais ou gerais do grupo e, por vezes, semanalmente através das reflexões semanais, estando compiladas no Portefólio Individual de Estágio (cf. Anexo F). Como a prática se baseou maioritariamente no planeamento emergente, a maioria das atividades realizadas não partiram de uma planificação.

Em relação à rotina e estratégias aplicadas, de forma a manter-se a estabilidade do grupo, estas foram ao encontro da ação da educadora e do modelo do Movimento da Escola Moderna em variados momentos, em que a organização do grupo e o tipo de momento já se encontravam definidos – como na elaboração do plano do dia, na marcação de presenças e na realização das tarefas.

Salienta-se que o educador aperfeiçoa a sua prática através da avaliação, em especial, devido à “sua finalidade como forma de auto-regulação [*sic*] e melhoria do trabalho de forma a favorecer o progresso das crianças” (Carmona e Mendes, 2012, p.277). Ao longo da PPS, a avaliação esteve associada à reflexão constante, que permitiu tomar consciência dos aspetos positivos e negativos da ação, e, nesse sentido, reinvestir na ação e adequar a prática pedagógica. Segue-se um exemplo alusivo a esta prática.

Apesar de as todas as crianças terem realizado a atividade, para algumas foi difícil e tornou-se aborrecido. Devia-se ter realizado outro tipo de atividade, mais dinâmica e interativa, uma vez que a certa altura se estava a sublinhar o texto das crianças que estavam com mais dificuldade e elas estavam a copiar o que estava sublinhado sem perceberem o que estavam a copiar (Excerto do registo diário 64, 4 de novembro).

A criança é considerada um participante ativo na sua própria avaliação. Nesse sentido, procurou-se recolher registos diários, que indiquem os seus interesses, motivações, preferências e reações perante a concretização das atividades. Segue-se um registo diário que demonstra como as crianças reagiram ao ouvirem a comunicação da história “O gatinho e a neve” realizada por quatro crianças.

Os comentários do grupo à história foram bastante positivos.

RA. – “Acho que nunca se esqueceram de nada e estiveram muito bem. Merecem uma salva de palmas.”

MB. – “Acho que estiveram muito bem e merecem três salva de palmas.”

Af. – “Acho que nunca se enganaram e merecem uma salva de palmas.”

MM. – “Gostei muito da vossa história e merecem uma sala de palmas.”

Gu. – “Apresentaram muito bem, não se esqueceram de nada, está muito bem pintado, não sabia que sabiam pintar tão bem”.

Ro. – “Não sabia que conseguiam ler mesmo muito bem e acho que leram muito bem e merecem uma salva de palmas”.

Si. – “Apresentaram muito bem, gostei muito do vosso projeto e merecem uma salva de palmas”.

An. – “Gostei muito da vossa história e merecem 4 salva de palmas”.

La. – “Vocês fizeram os desenhos muito bem e acho que merecem uma salva de palmas” (Excerto do registo diário 178, 16 de janeiro).

Também se recolheu fotografias e trabalhos realizados pela criança – selecionados pela mesma. Este material foi organizado num portfólio individual da criança (cf. Anexo G).

3.3. Avaliação da concretização das intenções

Com as intenções e as atividades desenvolvidas no decorrer da PPS procurou-se ir ao encontro das potencialidades e interesses das crianças, assim como das suas dificuldades, de modo a ultrapassarem-nas com sucesso.

Nesse sentido, foi crucial observar o grupo e cada criança como um ser único, uma vez que “as observações contínuas permitem avaliar e tomar decisões sobre a melhor forma de responder às necessidades das crianças, com base nos seus progressos e nos objetivos do currículo” (Carvalho & Portugal, 2017, p. 22).

A primeira intenção, promover o desenvolvimento de uma atitude de respeito pelo outro, deve ser trabalhada ao longo do tempo. Em conformidade com Roberts (2004), ao longo da PPS procurou-se ajudar “as crianças a reflectir [*sic*] sobre as suas acções [*sic*]” (p.148), através da sinalização e modelação dos seus comportamentos. Nesse sentido,

procurou-se avisar a criança quando o seu comportamento não era o mais adequado, explicar o porquê e dar uma sugestão ou explicar o comportamento desejável. É de salientar que as próprias crianças demonstravam prezar estes valores, como se pode verificar através dos seguintes registos diários.

O RE. e o RA. estão a rir-se em vez de escutar a educadora. Ela manda-os sair do grupo porque estão a faltar ao respeito. A Ro. conversa com eles, dizendo-lhes que quando alguém está a falar deve-se ouvir e que é uma falta de respeito quando não o fazem. (Registo diário 95, 15 de novembro).

Durante o projeto, enquanto o MB. estava a explicar a experiência à Mad., o Ga. estava a “falar por cima” do MB.

MB. – “Ga., podes escutar-me? Assim não aprendes e depois não sabes ensinar aos amigos”. (Registo diário 182, 20 de janeiro).

A segunda intenção, incentivar a participação ativa das crianças, foi algo que se priorizou no decorrer de toda a intervenção, ao incentivar as crianças a realizarem escolhas, tomarem decisões e assumirem determinadas responsabilidades. Contudo, salienta-se a fragilidade da concretização desta intenção, principalmente quando as crianças se encontravam em grande grupo. Ao longo da PPS procurou-se pedir e ouvir as sugestões e opiniões das crianças, aceitar os seus pareceres como válidos e incentivá-las a expor as suas ideias e experiências, valorizando-as. Segue-se um exemplo de um registo diário.

A certa altura, a ML. começou a chorar porque queria contar a história e eu não a deixei, para dar oportunidade às outras crianças. Eu expliquei-lhe que o trabalho é de todas e todas devem participar, ela acalmou-se e deixou as restantes crianças contarem. (Excerto do registo diário 48, 23 de outubro).

A terceira intenção, criar desafios à criança, atuando na sua Zona de Desenvolvimento Potencial, considera-se que foi concretizada. Salienta-se o projeto “As pilhas”, que apenas se concretizou devido ao apoio das crianças, dos adultos e das famílias.

Na maioria dos elementos de interação criados, as crianças, autonomamente, cooperaram umas com as outras, prestando auxílio quando consideravam necessário. Segue-se um registo diário alusivo a esta ideia.

Vimos que as pilhas podem ter diferentes tamanhos, substâncias e formas.

A Mad. já tinha desenhado as pilhas com os diferentes tamanhos.

Daniela – “Então MB., explica-me lá... as pilhas podem ter diferentes...?”

MB. – “Umas são pequeninas e outras são grandes”.

Mad. – “Então e isso é o quê?”

MB. – “Pilhas”.

Mad. – “Mas MB., estavas a dizer que umas são pequenas e outras são grandes, isso é o quê?”

MB. – “Não sei”.

Mad. – “Sabes sim, se umas são pequenas e outras grandes, têm diferentes...?”

MB. – “Diz-me”.

Mad. – “Não vou dizer MB., tu sabes”

MB. – “Diz-me!”

Mad. – “MB., estou a tentar ajudar-te, não vou dizer, se não tu não aprendes!” (Excerto do registo diário 168, 9 de janeiro).

Nesse sentido, considera-se que a intenção promover a cooperação entre as crianças foi concretizada.

A última intenção definida para a ação com as crianças foi promover as relações afetivas entre pares e adulto-criança, considera-se que esta também foi alcançada. Contudo, é de salientar que se priorizou a relação afetiva entre adulto-criança, uma vez que este é um aspeto que esteve presente em todos os momentos da intervenção, através da atitude e da postura para com as crianças – a forma de falar e de dirigir às crianças, pondo-se ao seu nível e estabelecendo-se com cada criança uma relação afetiva, de confiança, cuidado e segurança. Assim, este foi um aspeto crucial que se tornou evidente na boa relação criada com todas as crianças, tal como demonstram os seguintes registos diários:

Cheguei depois de almoço, a Ma., a ML. e o Si. vieram a correr ter comigo e deram-me um abraço. Eles perguntaram-me porque é que só tinha vindo agora e contaram-me que tinham estado a fazer bolinhos de chocolate e de framboesa com a mãe da Ro. De seguida, veio a Ro., a Mad., o RE. e a SR., que me contaram novamente as peripécias que aconteceram de manhã (Registo diário 92, 15 de novembro).

Quando cheguei ao colégio, o Si., o S., o Gu. e o Ga. vieram a correr para mim e deram-me um abraço (Excerto do registo diário 119, 2 de dezembro).

No que diz respeito às relações afetivas entre pares, existiu sempre a preocupação de incentivar as crianças a colocarem-se na perspectiva do outro, elogiando-se quando uma delas demonstrava carinho ou preocupação por outra.

Em relação às intenções definidas para com as famílias – promover um clima de confiança e interação; envolver as famílias na vida do grupo – considera-se que não foram completamente concretizadas no decorrer de toda a PPS, nomeadamente, porque o horário da prática nem sempre permitia o contacto com as famílias de todas as crianças. Apesar disso, foi possível contactar diariamente com várias famílias, assim como contar com o seu envolvimento em diversos momentos da PPS, salientando-se o projeto “As pilhas”, com a realização de uma experiência com todo o grupo da sala com o auxílio do D. (pai do A), tendo também as restantes famílias participado ao fornecerem pilhas e livros sobre o tema.

Por último, salienta-se a fragilidade da concretização da intencionalidade relacionada com a equipa educativa, criar uma relação de cooperação e partilha com a equipa educativa, uma vez que os momentos de partilha, discussão e reflexão com a mesma sobre as estratégias utilizadas, as atividades propostas às crianças e as necessidades das mesmas podiam ter sido mais frequentes.

Posto isto, importa referir que no decorrer do estágio, sentiram-se algumas dificuldades, nomeadamente, na gestão do grupo e em compreender como se podia apoiar todas as crianças, tendo em consideração que frequentemente o grupo se encontrava a realizar várias atividades em simultâneo.

Nesse sentido, em relação à gestão do grupo, adquiriu-se diversas competências, como a importância da postura do adulto para com as crianças nos diversos momentos do dia e a importância de conhecer cada criança, de modo a adquirir estratégias para lidar com cada uma, tendo em conta as suas personalidades e vivências, sendo necessário adequar a atitude e reação do adulto à criança em questão.

Além disso, ao longo da intervenção verificou-se que, por vezes, é importante dar espaço às crianças para encontrarem as soluções sozinhas e, caso não consigam, têm o apoio do adulto. Assim, não existe problema se em determinado momento não for possível apoiar de imediato a criança.

4. INTRODUÇÃO À INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| ' ' | | ' ' |

Neste capítulo será feita uma descrição da investigação realizada, começando por se definir a problemática, justificando-a e, de seguida, será apresentada a revisão da literatura alusiva ao tema definido. Posteriormente, é também apresentado o roteiro ético e metodológico. Por fim, apresenta-se a análise e discussão dos resultados.

4.1. Identificação e Fundamentação da Problemática: Implementação de um programa de escrita inventada numa sala de jardim de infância

Com base na observação do contexto, constatou-se que apesar de o grupo realizar diversas atividades de escrita, na sua maioria as crianças eram incentivadas a copiar palavras ou frases. Nomeadamente, a copiar as notícias partilhadas no momento do ‘Contar, mostrar ou escrever’, a copiar os ficheiros de palavras ou palavras para preencher certos espaços num texto. De realçar que foi pouco frequente as crianças escreverem sem recorrerem à cópia.

Desta situação surgiu a ideia de se realizarem atividades de escrita inventada, uma vez que estas atividades encorajam as crianças de idade pré-escolar a escrever palavras ou frases da melhor forma que sabem, de modo a levá-las a refletir sobre a relação entre e linguagem oral e a linguagem escrita (Alves Martins et al., 2017).

Deste modo, da prática, emergiram, então, as seguintes questões:

- Qual o impacto das atividades de escrita inventada na evolução da escrita das crianças?
- Qual é o tipo de interação do adulto com as crianças, durante as atividades de escrita inventada?

Posteriormente, em conformidade com a problemática enunciada, formularam-se os seguintes objetivos gerais para de intervenção:

1. Analisar o impacto das atividades de escrita inventada para a evolução da escrita das crianças;
2. Caracterizar o tipo de interação do adulto com as crianças durante as atividades de escrita inventada.

4.2. Revisão da literatura

Definida a problemática a investigar, partiu-se para uma revisão de literatura, de forma a delinear e consolidar um quadro teórico de suporte ao estudo a realizar. Assim, neste tópico, abordar-se-á a escrita inventada, o contributo das atividades de escrita inventada, a escrita inventada num paradigma construtivista e sócio construtivista e o respetivo papel do adulto durante estas atividades.

4.2.1. A Escrita Inventada

Segundo Alves Martins et al. (2014), a teoria psicogenética da linguagem escrita, desenvolvida por Ferreiro e Teberosky (1979) e Ferreiro (1988), defende que as crianças adquirem competências de escrita e leitura antes de contactar com o ensino formal.

Desde muito cedo, as crianças interagem com a linguagem escrita e com as pessoas que a dominam e a utilizam no seu dia-a-dia, desenvolvendo um interesse e curiosidade em explorá-la, através dos sons, das letras e da produção de escritas inventadas (Alves Martins et al., 2015).

Alves Martins et al. (2015) definem a escrita inventada “como a tentativa de fonetizar, antes de qualquer aprendizagem formal, os sons das palavras à medida que se procura escrevê-las” (p.137). Durante este processo de experimentação, as crianças utilizam “os conhecimentos que adquiriram sobre as correspondências letras-sons e procuram representar na escrita os sons que identificam o mais fielmente possível” (p.137). Como tal, estas atividades promovem a análise e reflexão da relação entre a oralidade e a escrita (Alves Martins et al., 2014).

4.2.1.1. Contributos das atividades de escrita inventada

As letras e os sons desempenham um papel crucial no desenvolvimento da literacia (Treiman, 2006, citado por Albuquerque & Alves Martins, 2019). Quando solicitados a escrever algo, as crianças de idade pré-escolar geralmente usam os seus conhecimentos e competências metalinguísticas para representar os diferentes sons da oralidade através da escrita (Albuquerque & Alves Martins, 2019).

Segundo Alves Martins et al. (2017), Ferreiro e Teberosky (1979) e Ferreiro (1988) realizaram estudos sobre a evolução das escritas mostrando que, inicialmente, as crianças escrevem letras ou conjuntos de letras para representar várias palavras ou frases, sem uma relação consistente entre a linguagem oral e a linguagem escrita – as crianças usam um número mínimo de letras para escrever palavras diferentes (muitas vezes, as letras de seus próprios nomes), introduzindo variações na sequência de letras. Posteriormente, com a evolução dos escritos, as crianças desenvolvem a noção de que as palavras orais são compostas por diferentes componentes sonoros e que cada componente corresponde a uma letra específica e que essa letra representa uma característica sonora desse segmento.

Diversos trabalhos de investigação revelaram o contributo de atividades de escrita inventada para a aquisição da literacia em crianças do pré-escolar, nomeadamente para o desenvolvimento da escrita, da consciência fonológica (Alves Martins et al., 2015; Alves Martins & Silva, 2006) e para a compreensão do princípio alfabético (Alves Martins et al., 2015; Alves Martins et al., 2014; Almeida & Silva, 2015).

Relativamente à **consciência fonológica**, esta “abrange todos os tipos de consciência dos sons que compõem o sistema de uma língua” e é composta por três dimensões: “a consciência fonémica, a consciência silábica e a consciência intrassilábica” (Adams, 2018, p.16).

As crianças que participam em atividades de escrita inventada começam a diferenciar unidades fonológicas mais abstratas do que as sílabas e, conseqüentemente, as primeiras análises fonémicas resultam de uma combinação da compreensão de que a escrita codifica a linguagem e o uso de letras convencionais a um nível silábico (Alves Martins & Silva, 2006).

Além da consciência fonológica, as atividades de escrita inventada promovem a compreensão do **princípio alfabético**, isto é, “a percepção [*sic*] de que as letras ordenadas no espaço das palavras representam os fonemas orais das unidades lexicais, implica competências de elevada complexidade de abstração” (Silva, 2004, p.191).

Nesse sentido, vários estudos demonstram que quando as crianças tentam escrever, pensam na linguagem oral e nos respetivos sons, na linguagem escrita e nas letras que a constituem e nas relações entre a linguagem oral e a linguagem escrita,

levando à compreensão do princípio alfabético (Alves Martins et al., 2014; Alves Martins et al., 2015; Almeida & Silva, 2015).

As crianças de idade pré-escolar aprendem mais facilmente o princípio alfabético através de atividades de escrita inventada do que através do ensino explícito das correspondências entre grafema e fonema (Silva et al., 2010).

Posto isto, a escrita inventada e as competências metalinguísticas – como a consciência fonológica e o conhecimento do alfabeto (Albuquerque & Alves Martins, 2018) – estão conectadas de uma forma bidirecional e ajudam as crianças a aprenderem o princípio alfabético e a adquirir ferramentas cognitivas úteis para a leitura e a escrita (Albuquerque & Alves Martins, 2019). Isto é, as atividades de escrita inventada contribuem para a aquisição da consciência fonológica, assim como a consciência fonológica contribui para o desenvolvimento da escrita inventada, uma vez que, quando as crianças participam nessas atividades, utilizam os seus conhecimentos sobre a correspondência grafema-fonema para representar na escrita os sons de determinada palavra. Por sua vez, ambas contribuem para a compreensão do princípio alfabético e de competências cognitivas essenciais para o desenvolvimento da leitura e a escrita.

4.2.1.2. Escrita inventada num paradigma construtivista e sócio construtivista

Os primeiros estudos sobre as escritas iniciais das crianças, organizavam a escrita em diferentes níveis, nomeadamente, nível pré-silábico, nível silábico, nível silábico-alfabético e nível alfabético. Contudo, nos estudos mais recentes, as primeiras escritas são organizadas em escritos pré-fonológicos e fonológicos.

De acordo com a teoria construtivista, os conhecimentos das crianças constroem-se através da interação entre os conhecimentos prévios e os novos conhecimentos que estão a adquirir (Almeida & Silva, 2015). Nesse sentido, as atividades de escrita inventada são consideradas atividades de resolução de problemas, que envolvem processos analíticos e promovem a criação de conflitos cognitivos e autoexplicações que estimulam a assimilação da nova informação na base do conhecimento previamente existente. Desta forma, as crianças representam, gradualmente, relações entre segmentos orais e escritos (Almeida & Silva, 2015).

Num paradigma construtivista, os estudos das escritas inventadas no JI defendem que num nível inicial os escritos das crianças são pré-fonológicos – ou seja, não são estabelecidos por critérios linguísticos, não apresentam uma relação entre a oralidade e a escrita – e as crianças evoluem até escritos em que relacionam todos os sons das palavras com letras, o que demonstra a compreensão do princípio alfabético (Silva & Almeida, 2018).

Já no paradigma sócio construtivista, a escrita inventada pode ser realizada em pequenos grupos. Desta forma, promove-se a colaboração entre pares, uma vez que as crianças são confrontadas com situações que requerem discussão e resolução coletiva de problemas (Albuquerque & Alves Martins, 2018). Durante este processo o adulto deve desempenhar o papel de mediador e facilitador, de modo a direcionar o discurso, incentivar a reflexão por parte das crianças e estimular a participação ativa de todas (Albuquerque & Alves Martins, 2018).

Albuquerque & Alves Martins (2018) salientam a importância de promover-se situações em pequeno grupo nas quais as crianças interagem sobre a escrita – nomeadamente, sobre a melhor forma de escrever determinada palavra, a “partilha de ideias sobre a linguagem escrita, a explicação e raciocínio dos pontos de vista e promover a mobilização dos conhecimentos que possuem sobre as letras (e.g., nome próprio) para representar os sons do oral” (p.350) – de forma a apreenderem competências metalinguísticas essenciais para a aprendizagem da escrita e da leitura.

4.2.1.3. Papel do adulto nas atividades de escrita inventada

Como as atividades de escrita inventada podem ser realizadas em contextos de grupo (e não apenas individualmente), é crucial compreender as estratégias de apoio por parte do adulto, que podem ocorrer durante as discussões em grupo, de forma a alcançar uma dinâmica interativa com qualidade na aprendizagem da literacia.

Quanto maior o repertório de estratégias de *scaffolding* do adulto, melhor a qualidade do suporte que este pode dar às crianças (Pentimonti & Justice, 2010, citado por Alves Martins et al., 2017).

Durante as atividades de escrita inventada, o adulto deve ter uma postura de questionamento para com as crianças, podendo fornecer instruções e correções, de forma

a levar as crianças a refletir sobre as suas próprias respostas, em que a escrita das palavras surge como um problema que as crianças devem resolver (Alves Martins et al., 2017).

Nesse sentido, o adulto tem um papel de mediador. Esse papel consiste, principalmente, em liderar e organizar a troca de ideias entre as crianças, levando-as a discutir sobre as letras que deveriam escrever, questionando-as de forma a justificarem as suas respostas ou afirmarem se concordam com as proposições dos outros e apoiando-as de modo a facilitar uma inferência sobre como soletrar um determinado som (Alves Martins et al., 2017). Segundo o estudo realizado por Alves Martins et al. (2017), o tipo de interações do adulto com as crianças mais frequente durante as atividades de escrita inventada é o *questionamento*.

4.3. Roteiro metodológico e ético

A investigação é desenvolvida através da metodologia de investigação-ação, inscrevendo-se numa abordagem mista, isto é, com dados qualitativos e quantitativos.

A metodologia de investigação-ação “pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem acção [*sic*] (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo (...) que alterna entre a acção [*sic*] e a reflexão crítica” (Coutinho et al., 2009, p.360).

Bogdan e Biklen (1994) salientam que “na investigação qualitativa a fonte directa [*sic*] de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (p.47). De acordo com estes autores, as situações que são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência são melhor compreendidas. Por outro lado, Sousa (2005) defende que, neste paradigma de investigação, a realidade é subjetiva uma vez que admite tantas interpretações quantas os indivíduos que a consideram. Para além disso, este autor ainda acrescenta que “em vez da procura de leis que possam ser extensíveis a toda a população, os estudos deste tipo procuram compreender os mecanismos, o *como funcionam* certos comportamentos, atitudes e funções” (p. 31).

Por outro lado, segundo Dalfovo et al. (2008), parafraseando Richardson, a abordagem quantitativa caracteriza-se por utilizar a quantificação, tanto durante a recolha de dados, como no tratamento desses através de técnicas estatísticas.

Assim, esta investigação inscreve-se numa abordagem mista, uma vez que se procurou “explorar as potencialidades de cada uma [qualitativa e quantitativa]” (Coutinho & Chaves, 2002, p. 158). Nesse sentido, a análise dos áudios das sessões pode ser enquadrada nas particularidades de uma investigação de natureza qualitativa e a análise das frequências dos mesmos nas características de uma investigação quantitativa.

4.3.1. Participantes

Os participantes foram 21 crianças⁴, 10 do sexo feminino e 11 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 4 anos e os 6 anos de idade e a educadora estagiária. Salienta-se que nem todas as crianças participaram em todas as sessões de escrita inventada, por motivos diversos (doença, atraso), sendo ainda a sua participação uma decisão da própria criança (cf. Anexo H).

4.3.2. Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados

Neste processo investigativo, recorreu-se à técnica de observação participante, “realizada em contacto direto, frequente e prolongado” (Correia, 2009, p.31) e que proporcionou a participação ativa no mesmo, de forma a existir um envolvimento com as crianças. Também a observação indireta foi uma das técnicas utilizadas para recolha de dados, com a audição e análise das gravações de áudio.

Além disso, recorreu-se a uma entrevista à educadora cooperante (cf. Anexo I; Anexo J) e à análise documental, nomeadamente do projeto educativo da instituição e do Projeto Pedagógico de Sala, para reunir informações pertinentes e necessárias à investigação, como, por exemplo, a caracterização do grupo, das famílias e da instituição. Afonso (2005) define esta técnica como a “utilização de informação existente em documentos anteriormente elaborados, com o objetivo de obter dados relevantes para responder às questões de investigação” (p. 88).

⁴ cinco destas crianças participaram nas sessões de escrita inventada, mas não participaram no pós-teste, não sendo possível observar a evolução da escrita nestas crianças.

Os instrumentos de recolha de dados passaram por registos diários realizados no decorrer de toda a intervenção, produções escritas realizadas pelas crianças (cf. Anexo K) e as gravações das sessões de escrita inventada realizadas com as crianças – transcreveu-se uma gravação por sessão, num total de nove sessões (cf. Anexo L).

Atendendo aos dados recolhidos ao longo da investigação foi necessário proceder à sua análise. A análise de conteúdo é um método crucial uma vez “que parece mais claro e factível, em função da elaboração esquemática que o sustenta passo a passo, tornando-o mais rigoroso e menos ambíguo” (Silva & Fossá, 2017, p.12). Nesse sentido, foram criadas tabelas com os resultados do pré-teste e do pós-teste e com a comparação dos mesmos, de forma a facilitar a retirada de conclusões (cf. Anexo M; Anexo N; Anexo O).

Para a análise do tipo de interações do adulto com as crianças durante as atividades de escrita inventada, utilizou-se a tabela 3, apresentada de seguida. Em anexo, encontra-se a tabela preenchida com as unidades de registo e as respetivas frequências (cf. Anexo P).

Tabela 3

Sistema de categorias de ajuda educativa em situação de aprendizagem em pequeno grupo

Categorias	Subcategorias	Definição
Gestão	Espaço-tempo	Pedidos para usar espaço, material, distribuição do tempo, etc.
	Participação/cooperação	Pedido para intervir ou ajudar, envolvimento na atividade, aconselhar
Instrução	Planeamento	Orientações sobre a autorregulação da tarefa, por exemplo, como identificar uma informação relevante, como representar os dados de um problema, como chegar ao resultado
	Foco	Ações imperativas que levem a atenção para aspetos ou informações específicas da tarefa.
	Operação	Indicações precisas dos passos ou decisões que levem a resolver a tarefa ou parte da mesma ou a solução final.
Questionamento	Inferência-evocação	Questões dirigidas para facilitar uma inferência (conceptual ou processual) derivadas diretamente da informação dada na tarefa para recuperar conhecimento prévio ou para avaliar a compreensão.

	Questões	Perguntas para que o interlocutor expresse uma dúvida ou expresse se está de acordo com uma ideia.
	Clarificação	Pedido de clarificação, precisão, justificação ou exemplificação de uma ideia.
Sinalização	Tarefa-ação	Explicação verbal do objetivo, tema, tarefa ou pedido.
	Registo-representação	Explicação da formulação dos dados, esquema ou representação gráfica. Registo ou explicação (sem ser apenas uma reformulação) de dados ou informação disponível na formulação ou conclusão da tarefa.
Elaboração	Conceptual	Exposição verbal de uma ou mais ideias, abrangendo uma transformação ou um aumento significativo da informação disponível. Reelaboração (reformulação, justificação, síntese ou exemplificação) de uma ideia expressa previamente.
	Processual	Enunciação de estratégias, operações ou decisões para completar a tarefa (pode incluir resultados parciais ou finais). Exemplo (ou modelo) de como completar a tarefa.
Dúvida	Precisa	Enunciação de uma dúvida concreta sobre a tarefa.
	Imprecisa	Expressão de não compreensão ou de dúvida não especificada sobre a tarefa.
Avaliação	Acordo	Avaliações positivas de consenso ou de reconhecimento da exteriorização do interlocutor.
	Sem acordo	Avaliações de não conformidade, discrepância ou desacordo explícito com uma ideia expressa pelo interlocutor.
Reelaboração	Correção	Proposta de alternativa ou de modificação da ideia ou resposta expressa pelo interlocutor.
	Precisão	Justificação, ampliação ou reformulação (explicativa ou retificada) por outras palavras de uma ideia expressa pelo interlocutor, que se supõe estar na sua mente (reflexão).
	Exemplo	Exemplificação, ilustração ou analogia de uma ideia expressa pelo interlocutor.
	Síntese	Recapitulação de ideias expressas pelo interlocutor.

Nota. Adaptada de Alves Martins et al. (2017).

Ao observar-se a tabela 3, verifica-se que está organizada em oito categorias. Concordando com Alves Martins et al. (2017), as três primeiras categorias,

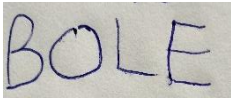
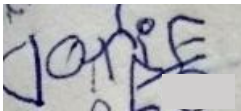
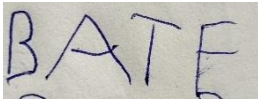
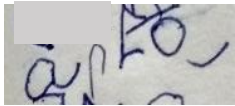
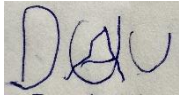
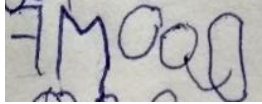
nomeadamente, “Gestão”, “Instrução” e “Questionamento”, dizem respeito à mediação focada em compreender a ideia ou a ação da criança. Por sua vez, as três seguintes – “Sinalização”, “Elaboração” e “Dúvida” – remetem para as interações do adulto que influenciaram a representação ou exteriorização dos pareceres das crianças. Por fim, as duas últimas categorias – “Avaliação” e “Reelaboração” –, referem-se às interações, nas quais o adulto verbalizou explicitamente as suas ideias, ligando-as a ideias anteriores, demonstrando concordância, modificando-as, expandindo-as ou sintetizando-as.

4.3.3. Procedimento

Inicialmente, realizou-se um pré-teste a cada criança (individual). Este pré-teste consistia num conjunto de 10 palavras dissilábicas, em que se pedia à criança para escrever essas palavras da melhor forma que sabia e clarificar porque escreveu dessa maneira (cf. Anexo M). Na tabela 4, seguem-se alguns exemplos das produções escritas realizadas no pré-teste.

Tabela 4

Produções escritas do Gu. e da Mar. no pré-teste

	Palavras escritas pelo Gu.	Palavra escrita pela Mar.
Palavra ‘Bola’		
Palavra ‘Bata’		
Palavra ‘Dado’		

Nota. Dados recolhidos a partir dos registos escritos realizados pelas crianças, entre 21 de janeiro e 6 de março 2020.

Idealmente, nas sessões de escrita inventada participavam quatro grupos de 4 crianças e um grupo composto por 5 crianças. Partiu-se para a investigação com este pressuposto, contudo, ao longo da investigação foi necessário adequar a metodologia,

uma vez que era frequente muitas das crianças não participarem nas sessões por diversos motivos. Nesse sentido, definiu-se que todas as crianças participavam, mas não era sempre o mesmo grupo. Deste modo, o número de elementos que constituíam os grupos variou entre duas a cinco crianças. É de salientar que as crianças apresentavam diferentes características quanto ao tipo de escrita, o que promoveu a discussão ao longo das sessões.

No total, foram realizadas nove sessões. Estas sessões eram realizadas com pelo menos um dia de intervalo. Em cada sessão, as crianças descobriam as palavras que deviam escrever através de uma história ou jogos – jogo da memória, puzzle, jogo das adivinhas, entre outros (cf. Anexo Q).

Na primeira sessão, as crianças escreveram quatro palavras, contudo, como essa se tornou muito exaustiva, optou-se por realizar duas palavras nas restantes sessões.

Além disso, na primeira sessão cada criança escreveu as palavras da forma como achava e, posteriormente, discutiram e compararam como cada uma tinha escrito. Por outro lado, nas restantes sessões, após as crianças descobrirem as palavras, o adulto pedia-lhes que discutissem a melhor maneira de soletrá-las, de forma a criar uma dinâmica de grupo, em que, naturalmente, as crianças discutiam e justificavam as suas ideias. Elas deviam chegar a um acordo e informar o adulto qual a letra que teria de escrever – a partir da quarta sessão, para além do adulto, cada criança escrevia a letra acordada pelo grupo.

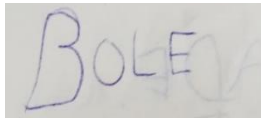
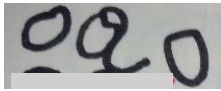
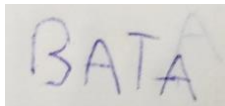

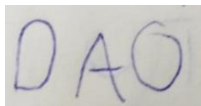
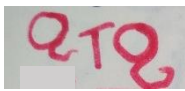
Ao terminarem de escrever a palavra, o adulto mostrava a mesma palavra escrita corretamente – escrita por uma criança hipotética de outra escola – e solicitava-se a comparação entre ambas, de forma a analisarem as diferenças.

No anexo Q, apresenta-se detalhadamente, a descrição de cada sessão, como apareciam as palavras e quais as palavras escritas em cada sessão.

Após concluírem a última sessão, as crianças realizavam um pós-teste (individual) que consistia no mesmo conjunto de 10 palavras dissilábicas que se escreveu no pré-teste, em que se pedia à criança para escrever essas palavras e clarificar porque escreveu dessa forma (cf. Anexo N). Existiram cinco crianças que não puderam realizar o pós-teste. Na tabela 5, seguem-se alguns exemplos das produções escritas realizadas no pós-teste.

Tabela 5

Produções escritas do Gu. e da Mar. no pós-teste

	Palavras escritas pelo Gu.	Palavra escrita pela Mar.
Palavra 'Bola'		
Palavra 'Bata'		
Palavra 'Dado'		

Nota. Dados recolhidos a partir dos registos escritos realizados pelas crianças, entre 21 de janeiro e 6 de março 2020.

Ao recolher os dados relativos ao pré-teste e ao pós-teste, foi necessário proceder-se à sua análise. Tal como mencionado anteriormente, foi criada uma tabela com a comparação dos resultados do pré-teste e do pós-teste, de forma a facilitar a retirada de conclusões (cf. Anexo O). A cotação dos resultados do pré-teste e pós-teste baseou-se nos seguintes critérios: i) se a criança corresponde determinado som da palavra à respetiva letra, considera-se que escreveu a letra corretamente; ii) as situações em que a criança escrevia a letra invertida, foram consideradas corretas, exceto no caso da letra 'b' e 'd'.

4.3.4. Roteiro Ético

Ao longo da investigação, pretendeu-se respeitar todos os implicados na mesma. Deste modo, em anexo (cf. Anexo R), apresenta-se um roteiro ético, baseado na Carta de Princípios para a Ética Profissional (APEI, 2012) e nos dez “princípios éticos e deontológicos no trabalho de investigação com crianças” (Tomás, 2011), assim como o protocolo de consentimento informado enviado aos pais (cf. Anexo S). Salienta-se o facto de esses princípios terem delineado toda a intervenção quer com o grupo de crianças e as respetivas famílias, quer com a equipa educativa.

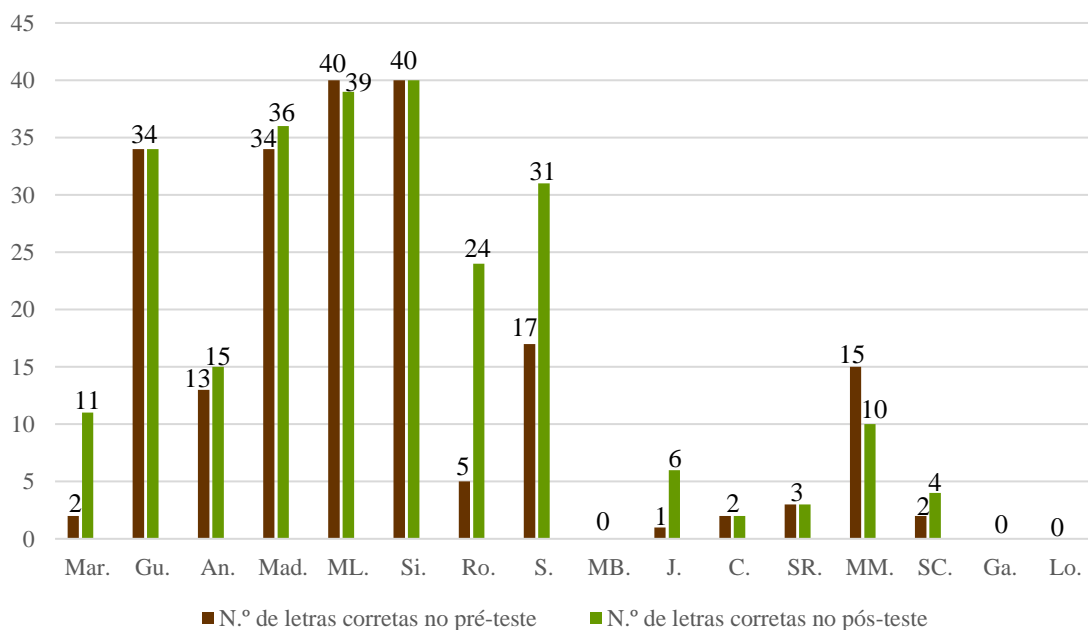
4.4. Apresentação e discussão de resultados

Apresentam-se, de seguida, os resultados obtidos através da análise realizada a partir dos dados recolhidos nos instrumentos. Com esta análise, pretende-se responder às questões apresentadas no tópico “4.1. Identificação e fundamentação da problemática”.

Inicia-se esta análise com a apresentação dos resultados obtidos através do registo do número de letras corretas no pré-teste e do número de letras corretas no pós-teste de cada criança (cf. Figura 5; cf. Anexo O).

Figura 2

Número de letras corretas no pré-teste e no pós-teste



Nota. Cada criança poderia ter no máximo 40 letras corretas em cada um dos testes. Dados recolhidos a partir dos registos escritos realizados pelas crianças, entre 21 de janeiro e 6 de março 2020.

Ao observar-se a figura 2, verifica-se que, das 16 crianças que participaram no estudo, sete crianças (43,75%) obtiveram um maior número de letras corretas no pós-teste do que no pré-teste, ou seja, existiu uma evolução na escrita das crianças. As crianças passaram a utilizar mais letras convencionais para representar as palavras escritas. Nesse sentido, as crianças mobilizaram as correspondências grafo-fonéticas que foram adquirindo, demonstrando começarem a compreender e a mobilizar os princípios subjacentes ao princípio alfabético.

Por outro lado, existiram duas crianças (12,5%) que obtiveram um melhor resultado no pré-teste, em comparação ao pós-teste. Estes resultados não foram de encontro ao esperado, mas podem estar associados a diversos fatores. No pré-teste, a ML. escreveu todas as 40 letras corretamente, enquanto no pós-teste escreveu uma das 40 letras errada, possivelmente devido a uma distração momentânea. Já o MM. obteve menos cinco letras corretas no pós-teste, quando comparado ao pré-teste. Este facto pode estar associado ao ambiente em que o MM. se encontrava ao realizar o pós-teste, uma vez que o teste foi feito durante o recreio e teve a interrupção por diversas crianças.



Na figura 2, verifica-se que sete das crianças (43,75%) obtiveram o mesmo resultado no pré-teste e no pós-teste. No entanto, salienta-se o facto de o Si. ter escrito corretamente todas as letras em ambos os testes. Destaca-se também a situação do MB. que apresenta dificuldades significativas na comunicação e na compreensão, sendo estas atividades um grande desafio para ele.

Note-se que, conforme o exposto no anexo H, as 6 crianças apresentadas mais à direita no gráfico – entre a C. e o Lo.–, participaram em menos de cinco sessões de escrita inventada, pelo que estes 6 resultados serão menos representativos do que os restantes.

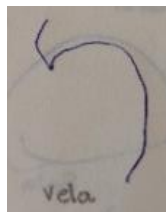
Ao realizar-se uma análise mais qualitativa, é possível observar-se uma evolução na escrita do Ga., apesar de não ter tido nenhuma letra considerada correta. No pré-teste, o Ga. não representou graficamente nenhuma das letras, enquanto no pós-teste, apesar de não as ter representado corretamente, demonstrou compreender que a oralidade se codifica com a escrita, começando a utilizar “letras”, como se pode verificar na tabela 6 (cf. Anexo O).

Tabela 6

Palavras escritas pelo Ga. no pré-teste e no pós-teste

	Palavra escrita pelo Ga. no pré-teste	Palavra escrita pelo Ga. no pós-teste
Palavra 'rato'		

Palavra 'Vela'



Nota. Dados recolhidos a partir dos registos escritos realizados pelas crianças, entre 21 de janeiro e 6 de março 2020.

Esta análise permite dar resposta ao objetivo da investigação, no qual se pretendia analisar o impacto das atividades de escrita inventada para a evolução da escrita das crianças. Nesse sentido, pode-se considerar que, de uma forma geral, as atividades de escrita inventada tiveram um impacto positivo na evolução da escrita das crianças.

No que diz respeito ao tipo de interação do adulto com as crianças durante as atividades de escrita inventada, organizaram-se os registos relativos à interação do adulto consoante as categorias e subcategorias mencionadas na tabela 3, no tópico “4.4.2. Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados” (cf. Anexo P).

Na tabela seguinte, apresenta-se a matriz construída relativamente às interações do adulto com as crianças, sem as unidades de registo.

Tabela 7

Matriz categorial sobre as interações do adulto com as crianças durante as atividades de escrita inventada

Categoria	Subcategoria	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Gestão	Participação/cooperação	10	1,5
Instrução	Foco	6	0,9
	Operação	6	0,9
Questionamento	Inferência-evocação	186	27,1
	Questões	152	22,1
	Clarificação	85	12,4
Sinalização	Tarefa-ação	15	2,2
	Registo-representação	16	2,3
Elaboração	Processual	137	19,9
Dúvida	Precisa	11	1,6
	Imprecisa	3	0,4
Avaliação	Acordo	17	2,5

	Sem acordo	4	0,6
	Correção	14	2,0
Reelaboração	Precisão	8	1,2
	Síntese	17	2,5

Nota. Categorias e subcategorias adaptadas de Alves Martins et al. (2017). Dados recolhidos a partir das transcrições das sessões, entre 21 de janeiro e 6 de março 2020, apresentadas no anexo L.

Ao analisar-se a tabela 7, verifica-se uma clara predominância de unidades de registo relacionados com o *questionamento* (61,6%). A maioria dessas perguntas procurava levar as crianças a fazer uma *inferência* (27,1%) sobre como determinada palavra deveria ser escrita – “Já viram? Tu começaste com qual? Que letra é esta? A primeira”. Contudo, em outras ocasiões, essas interações baseavam-se em *questões* (22,1%) com o intuito de levar as crianças a expressarem se estavam de acordo com determinada resposta – “Achas que é um ‘O’?” – ou baseavam-se em pedidos de *clarificações* (12,4%), de forma a incentivar as crianças a justificarem as suas próprias respostas – “Porque é que escreveste assim? Explica lá aos teus amigos”.

Por outro lado, 19,9% das interações focaram-se na verbalização dos sons de determinada palavra, ou seja, numa *elaboração processual* – “Ma-ca-co”.

Por fim, verifica-se que 5,7% são unidades de registo relacionadas com a *reelaboração*, das quais 2,5 % correspondem a *sínteses* de ideias expressas pelas crianças – “A Mad. diz que é um ‘V’, a Mar. diz que é um ‘A’, o Lo. diz que é um ‘I’” –; 2,0% corresponde a *correções*, nomeadamente, quando se mostrava uma proposta de escrita diferente da que era apresentada pelo grupo de crianças, de forma a promover a reflexão sobre as semelhanças e diferenças de ambas as escritas; e, por fim, 1,2% corresponde à subcategoria *precisão*, incluindo justificações ou reformulações de uma ideia – “Este é um ‘L’, é minúsculo”.

As diversas categorias restantes totalizam menos de 13% das unidades de registo.

Ao comparar-se os resultados obtidos nesta investigação com o estudo de Alves Martins et al. (2017), encontram-se algumas similaridades, mas também algumas disparidades.

Como se verificou nesta investigação, Alves Martins et al. (2017) também confirmou que as interações mais frequentes estão relacionadas com o *questionamento*.

A maioria dessas perguntas também procurava levar as crianças a fazer uma *inferência* sobre como deve ser escrito determinado som. Em certas situações, o adulto apoiava a criança através de *questões* ou menos frequentemente através de *clarificações*, tal como se verificou no presente documento.

Além disso, tal como se apurou nesta investigação, muitas interações do adulto estavam relacionadas com a verbalização dos sons de determinada palavra, ou seja, numa *elaboração processual*.

Por outro lado, Alves Martins et al. (2017) verificou que 16,8% das interações estavam relacionadas com unidades de registo de *sinalização*, enquanto que nesta investigação esse tipo de interação corresponde a 4,5%. As restantes categorias, no estudo de Alves Martins et al. (2017), representam menos de 10 % das interações.

Esta disparidade nos resultados entre os dois estudos, provavelmente, deve-se ao facto de os participantes terem características diferentes, assim como o modo e o ambiente em que foram realizadas estas sessões.

Através desta análise foi possível ir ao encontro do segundo objetivo desta investigação, na qual se pretendia caracterizar o tipo de interação do adulto com as crianças durante as atividades de escrita inventada.

No geral, pode descrever-se a interação do adulto com as crianças da seguinte forma:

- i) o adulto pergunta como se escreve determinada palavra – “‘Formiga’ ([fur. 'mi.gɐ]), como é que acham que se escreve?”;
- ii) o adulto realiza diversas questões sobre a escrita da palavra – “Achas que é um ‘S’?” – e/ou sobre o som correspondente – “Achas? ‘A’, ‘Formiga’, ‘A’...”.
- iii) o adulto verbaliza os sons que devem ser escritos, de forma a fornecer estratégias às crianças – “[fur], formiga”.
- iv) o adulto pergunta às crianças se estão todas de acordo com a letra enunciada – “Então, concordas que é um ‘S’?”;
- v) o adulto mostra a palavra escrita corretamente – por uma criança hipotética;

- vi) Por último, o adulto continua a realizar perguntas – de *inferência* ou *clarificação* – para a criança refletir sobre as diferenças de ambas as palavras (“Então, o que está igual?”, “Que letra é essa, sabes?”).

Posto isto, é pertinente salientar que as atividades de escrita inventada têm um impacto positivo no desenvolvimento da linguagem escrita das crianças, sendo esta determinante para o seu desenvolvimento e aprendizagem futura. Os resultados desta investigação revelam alguma eficácia na promoção do questionamento acerca da escrita. Nesse sentido, num próximo estudo seria interessante analisar-se como algumas destas práticas poderão ser integradas na rotina de uma sala de JI.

5. AUTOAVALIAÇÃO E CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE

| ' ' | | ' ' |

Ao longo da PPS, em contexto de creche e em contexto de jardim de infância, mobilizou-se e articulou-se saberes teóricos e práticos, desenvolvendo-se diversas atitudes, saberes e competências. A identidade profissional (re)constrói-se ao longo do tempo, com a prática e experiências vividas. Como tal, a identidade profissional é indissociável da identidade pessoal e social, “uma vez que a pessoa que somos reflete-se na forma como agimos com as crianças e naquilo que lhes transmitimos” (Excerto da reflexão semanal 14 – 20 de janeiro a 24 de janeiro).

Os estágios curriculares, tanto na valência de creche como em JI foram fundamentais para a construção profissional, uma vez que influenciaram e apoiaram o modo de ser e estar enquanto educadora de infância. Esta construção profissional, tal como defende Sarmiento et al. (2018), ocorre na interação entre variadas experiências formativas, realizadas em diferentes contextos, “em que a relação educativa com as crianças, os pares profissionais e a comunidade se constituem como alavancas principais” (p.159).

Ao possibilitar o contacto com diferentes contextos, grupos de crianças e profissionais, a PPS mostrou a importância de se conhecer o contexto em que se está a trabalhar, uma vez que a ação da educadora deve ir ao encontro dos interesses, características e necessidades do grupo de crianças. Para isso, a observação desempenha um papel crucial, na medida em que ao observar-se as crianças e a nossa própria prática pedagógica pode-se refletir sobre a mesma, melhorá-la e adequá-la.

Segundo Sarmiento (2016), o conhecimento que se elabora sobre o grupo de crianças é influenciado pela ideia de criança. Nesse sentido, importa salientar que se considera cada criança um ser único, que possui as suas próprias características intrínsecas, os seus próprios processos de maturação biológica e as suas próprias experiências de aprendizagem vividas (Silva et al., 2016). Desse modo, é crucial respeitar essa unicidade, através da adoção de práticas pedagógicas diferenciadas que respondam às características individuais de cada criança. Assim, tal como defende Sarmiento (2016), considera-se a individualização da ação educativa uma das bases da construção do saber profissional.

Ao longo da PPS, em contexto de creche e em contexto de jardim de infância, procurou-se responder a cada criança tendo em conta as suas vivências únicas, os seus

conhecimentos, as suas dificuldades e as suas reações, tal como demonstra o seguinte excerto da reflexão semanal.

“Procurei ser responsiva, de forma a atender às necessidades e características individuais de cada criança e escutá-las (Cardoso, 2010), respeitar o seu tempo, encorajá-las, compreendê-las e conversar com elas.”
(Excerto da reflexão semanal 14 - 20 de janeiro a 24 de janeiro).

No decorrer de ambos os estágios, procurou-se proporcionar uma prática pedagógica inclusiva. A realização da PPS, em especial em contexto de creche, revelou-se um verdadeiro desafio pela necessidade de ter de encontrar estratégias, práticas e atitudes tão distintas para ir ao encontro das particularidades e necessidades de cada uma das crianças – salientando-se a M., que tinha uma perturbação do espectro do autismo.

“Durante o período do estágio, tentou-se implementar estratégias para aproximar a M. à rotina do grupo, nomeadamente, a utilização de um sistema de comunicação por troca de imagens, que consistia em diversas fotografias da M. nos diferentes momentos da rotina – em que antes de se iniciar determinado momento, mostrava-se à M. a fotografia correspondente ao mesmo, de forma a poder antecipá-lo – e progressivas e consistentes tentativas de aumentar o tempo de aproximação da M. ao grupo, através de repetidas interações” (Excerto do relatório da PPS I, p.38).

Tanto em creche como em JI, procurou-se conhecer e conversar com as crianças sobre as aprendizagens a realizar, observar as suas reações, assim como organizar e negociar com o grupo as situações, os momentos ou atividades que se podem fazer, tendo sempre em consideração que os conteúdos e informação devem fazer sentido para a criança e reconhecendo-se a criança como um agente da sua própria aprendizagem.

O acesso à educação é um direito de todas as crianças, sendo crucial garantir uma educação inclusiva que promova oportunidades de aprendizagem para todos (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2018). Para garantir essa educação inclusiva é crucial recorrer à diferenciação pedagógica, que De Corte et al.

(1990) definem como “o conjunto de medidas didáticas [*sic*] que visam adaptar o processo de ensino aprendizagem às diferenças importantes inter e intra-individuais dos alunos” (p.280), com o intuito de permitir que cada criança seja capaz de atingir o seu máximo na realização dos objetivos pedagógicos.

A diferenciação pedagógica inclusiva é aquela que parte da própria diferença, seja ela de que natureza for, e programa e atua respeitando os estilos e ritmos de aprendizagem de cada criança (Sanches, 2005).

Outro aspeto que se valorizou ao longo de ambas as intervenções foi a relação com as crianças, uma vez que “toda a aprendizagem, mesmo a dos limites e da organização, começa com o carinho, a partir do qual as crianças aprendem a confiar, a sentir calor humano, intimidade, empatia e afeição pelas pessoas que as rodeiam” (Brazelton & Greenspan, 2009, p.188).

Segundo Sarmiento (2015), parafraseando Zabalga, a capacidade de relação é crucial na ação com as crianças, “implicando esta algumas características principais tais como a cordialidade, a empatia, a originalidade e a capacidade de ruptura [*sic*] com o formalismo” (p.7).

Ao longo do estágio, estabeleci uma relação baseada na confiança e nos afetos, não só com as crianças da sala, mas também com as outras crianças que encontrava na hora do almoço ou no recreio, sendo este o ponto alto do meu estágio (Excerto da reflexão semanal 14 - 20 de janeiro a 24 de janeiro).

Por outro lado, salienta-se a importância da convivência com uma equipa educativa que manteve uma relação baseada na partilha e na cooperação. O facto de se poder partilhar experiências, ideias e diferentes pontos de vista permite melhorar a prática pedagógica, sendo o diálogo uma estratégia formativa crucial.

Sem dúvida que o trabalho em equipa “torna-se mais facilitado quando as relações que se estabelecem entre todos os membros são positivas, promovendo a criação destas boas práticas pedagógicas reflexivas e debatidas. Além disso, estas boas relações proporcionam um ambiente educativo saudável e harmonioso que, conseqüentemente, promove essas relações entre as crianças, assim como entre as crianças e os adultos,

estabelecendo-se assim modelos de relação social positivos para as crianças” (Excerto da reflexão semanal da PPS I – 6 a 10 de maio de 2019).

Ao longo do estágio é bastante comum observar as várias educadoras a trocarem ideias, conhecimentos e sugestões. Inclusive, já cheguei a pedir opiniões a diversas educadoras e todas se disponibilizaram a ajudar-me (Excerto da reflexão semanal 8 – 25 de novembro a 29 de novembro de 2020).

O facto de ambos os contextos da PPS, creche e JI, seguirem o modelo pedagógico do MEM, permitiu a articulação de alguns aspetos teóricos e práticos. Este modelo baseia-se no planeamento emergente, ou seja, apesar de ter em mente o que se pretendia realizar com o grupo, não se planeava previamente. Desta forma, promovia-se experiências e aprendizagens tendo em conta aquilo que o grupo desejava realizar. Neste sentido, este modelo permitiu que a ação pedagógica fosse ao encontro de uma diferenciação pedagógica, em que se respondeu educativamente aos diferentes interesses e necessidades individuais das crianças.

A formação de um educador é um processo permanente, tendo a avaliação e a reflexão um papel fundamental. Nesse sentido, a avaliação formativa e a reflexão devem ser práticas constantes, de modo a se adequar a ação às características do grupo e de cada criança.

A reflexão “sobre as conceções e valores subjacentes às finalidades da sua prática: papel profissional, imagem de criança, o que valoriza no que as crianças sabem e fazem e no modo como aprendem”, permite atribuir um sentido à ação pedagógica (Silva et al., 2016, p.14).

Para além disso, o processo de refletir permite tomar consciência dos aspetos positivos e negativos da ação e assim reinvestir na ação e adequar a prática pedagógica. Desta forma, destaca-se a importância da experimentação e da reflexão como “elementos autoformativos que conduzem à conquista progressiva da autonomia e descobertas das potencialidades que constituirão as competências e as habilidades profissionais” (Mendes, 2005, p.43).

A avaliação é parte integrante de todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem, sendo que o registo de observações desempenha um papel crucial (Sousa & França, 2014). Nesse sentido, ao longo do estágio, realizaram-se registos diários e reflexões semanais sobre a ação educativa que, por vezes, partiram desses registos (cf. Anexo F). Essas reflexões semanais incidiam num tema que tivesse desencadeado questões ou que se considerava importante aprofundar devido a uma situação ocorrida nessa mesma semana.

Apesar disso, essas reflexões deviam ter decorrido mais vezes de situações da prática, de forma a existir uma maior relação entre esse aprofundamento teórico dos conhecimentos e a prática desenvolvida durante este período.

Por último, importa salientar que os períodos da PPS, em contexto de creche e jardim de infância, terão, decididamente, um impacto positivo no futuro profissional. Deste modo, no futuro, espera-se mobilizar as aprendizagens apreendidas ao longo deste período, valorizando sempre a importância da dimensão reflexiva e da atualização dos conhecimentos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | | ' ' |

Todo o processo de intervenção foi uma autêntica experiência de aprendizagem, uma vez que permitiu a articulação de saberes teóricos e práticos. Nesse sentido, importa refletir sobre as maiores aprendizagens realizadas.

Em relação ao grupo de crianças, a sua heterogeneidade e diversidade possibilitou o confronto, a aplicação e a adaptação de diversas estratégias.

Também a relação criada com o grupo de crianças teve um impacto bastante positivo na prática, criando-se um ambiente harmonioso, de cooperação e de partilha.

Para além disso, destaca-se a importância que este período teve para o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre a prática. Nesse sentido, tanto a reflexão como a avaliação formativa devem ser práticas constantes, de forma a se adequar a ação pedagógica às características do grupo e de cada criança, enquanto ser individual.

A par de todos estes aspetos, o período de intervenção foi marcado por algumas dificuldades, nomeadamente, em relação à gestão do grupo, particularmente, nos momentos de grande grupo. Aliado a estes aspetos, destaca-se a transição entre os momentos da rotina que, por vezes, não se dinamizaram de uma forma calma, fluída e contínua.

Salienta-se também o contributo da investigação realizada ao longo da PPS no que diz respeito à aquisição de práticas investigativas e reflexivas.

A temática investigada também constituiu um grande contributo para a prática profissional futura, uma vez que demonstrou o benefício de integrar atividades de escrita inventada na rotina de um grupo. As atividades de escrita inventada promovem a aquisição do princípio alfabético, através da interação da criança com a linguagem escrita, a sua exploração e experimentação. O adulto desempenha um papel fundamental, devendo mediar as interações das crianças, através, sobretudo, do questionamento, dando-lhes oportunidade de refletir sobre a escrita. Nesse sentido, espera-se mobilizar estes conhecimentos na prática futura, adequando-os às necessidades e características de cada criança.

Dada a investigação realizada, considera-se que teria sido pertinente investigar a influência do tipo de interação do adulto em atividades de escrita inventada para a evolução da escrita das crianças. Para isso, seria necessário mais tempo de observação e

recolha de dados, de forma a ser possível criar pequenos grupos constituídos sempre pelas mesmas crianças.

Por último, destaca-se que a intervenção foi crucial para a aquisição de novas experiências, conhecimentos e aprendizagens. Nesse sentido, pretende-se mobilizar, para a prática futura, todas estas aprendizagens e experiências, valorizando sempre a importância da dimensão reflexiva e da busca permanente por novos conhecimentos.

REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

- Adams, M. J. (2018). *Consciência fonológica em crianças pequenas*. Artmed Editora.
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Lisboa: Edições ASA.
- Albuquerque, A., & Alves Martins, M. (2018). Escrita inventada no jardim-de-infância: Contributos para a aprendizagem da leitura e escrita. *Análise Psicológica*, 36(3), 341-354.
- Albuquerque, A. & Alves Martins, M (2019). Enhancing children's literacy learning: from invented spelling to effective reading and writing. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1-24. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.02>
- Almeida, T. & Silva, C. (2015). Comparação de uma abordagem transmissiva e construtivista nos programas de intervenção de escritas inventadas. In L. Mata, M. A. Martins, V. Monteiro, J. Morgado, F. Peixoto, A. C. Silva, & J. C. Silva (Eds.), *Diversidade e Educação: Desafios Atuais* (pp.197-210). Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Alves Martins, M., & Silva, C. (2006). The impact of invented spelling on phonemic awareness. *Learning and Instruction*, 16(1), 41-56.
- Alves Martins, M., Albuquerque, A., Salvador, L., & Silva, C. (2015). Escrita inventada e aquisição da leitura em crianças de idade pré-escolar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 31(2), 137-144.
- Alves Martins, M., Salvador, L. & Albuquerque A. (2014). Programas de escrita inventada em pequeno grupo e leitura em crianças de idade pré-escolar. In F. Veiga (Ed.), *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação* (pp. 660-677). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Alves Martins, M., Salvador, L., Albuquerque, A., & Fernández, M. M. (2017, julho-setembro). "Otro niño lo escribió así". Ayuda educativa y resultados de actividades de escritura inventada1 "Another child wrote it like that". Educational aid and results of invented spelling activities. *Revista de Educación*, 377, 161-186.

- Bhering, E. (2003). Percepções de pais e professores sobre o envolvimento dos pais na educação infantil e ensino fundamental. *Revista Contrapontos*, 3(3), 483-510.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brazelton, T. B. (2003). The Touchpoints Model of Development T. Berry Brazelton, MD, and Joshua Sparrow, MD. Consultado em www.touchpoints.org
- Brazelton, T. & Greenspan, S. (2009). *A criança e o seu mundo*. (6ª Ed.). Barcarena: Editorial Presença.
- Cardona, M.J. (1992). A organização do espaço e do tempo na sala de jardim-de-infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 24, 8-15.
- Carmona, M.J. & Mendes, A. (2012). Exemplos de práticas de avaliação de educadoras de infância portuguesas. Em Cardona, M.J. & Guimarães, C.M. (Coord.), *Avaliação na educação de infância* (pp.268-283). Viseu: Psico&Soma.
- Carvalho, C. M. & Portugal, G. (2017). *Avaliação em Creche – Crescendo com qualidade*. Porto Editora.
- Copple, C., Bredekamp, S., & Gonzalez-Mena, J. (2011). *Basics of developmentally appropriate practice: An introduction for teachers of infants & toddlers*. National Association for the Education of Young Children.
- Correia, M. C. (2009). A observação participante enquanto técnica de investigação. *Pensar enfermagem*, 13(2), 30-36.
- Coutinho, C. P. & Chaves, J. H. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), 221– 243.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, 13(2) 455-479.
- Cruz, A., Ventura, C., Rocha, M., Peres, N., & Sousa, T. (2015). Assim aprendemos juntos. *Escola Moderna*, 3, 35–52.

- Dalfovo, M. S., Lana, R. A., & Silveira, A. (2008). Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. *Revista interdisciplinar científica aplicada*, 2(3), 1-13.
- De Corte, E., Geerligts, T., Peters, J., Lagerweij, N. e Vandenberghe, R (1990). *Les Fondements de l'Action Didactique*. Bruxelas: De Boek
- Ferreira, M. (2004). *A gente gosta é de brincar com os outros meninos. Relações sociais entre crianças num jardim-de-infância*. Porto: Edição Afrontamento.
- Folque, M. A. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque, M. A., Bettencourt, M., & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, 3(6), 13-34.
- Infante, M. J. (2002). O tempo e o espaço no jardim de infância – relato de uma experiência de formação. *EDUCARE-EDUCERE*, 1 (7), 75-83.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A abordagem de projeto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lopes, C.C. (2005). *Caracterizar a ação educativa para ensinar a partir do aluno*. Chamusca: Edições Cosmo.
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Mello, T., & Rubio, J. D. A. S. (2013). A importância da afetividade na relação professor/aluno no processo de ensino/aprendizagem na educação infantil. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, 4(1), 1-11.
- Mendes, B. (2005). Formação de professores reflexivos: limites, possibilidades e desafios. *Linguagens, educação e sociedade – Teresina*. 13, 37-45.
- Moita, M. (2012). *Para uma ética situada dos profissionais de educação de infância*. Lisboa: Associação Profissionais Educação de Infância.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a*

- Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação (pp.141-159).
Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2003). *Crianças, famílias e creches: uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Recchia, S. L. (2012). Caregiver–child relationships as a context for continuity in child care. *Early Years*, 32(2), 143-157.
- Roberts, R. (2004). Pensando em Mim Mesmo e nos Outros: Desenvolvimento Pessoal e Social. In I. Siraj-Blatchford (Ed.), *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (1st ed., pp. 144-160). Amadora: Texto Editora.
- Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso. *Noesis*, 25–29.
- Sampaio, M. (2009). O Plano de Actividades como mediador. *Escola Moderna*, 34, 5–17.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista lusófona de educação*, (5), 127-142.
- Sarmiento, T. (2015). Identidades profissionais e contextos de trabalho na educação de infância. In F. Ferreira, F & C. Anjos (Org.), *Educação de Infância: formação, identidades e desenvolvimento profissional* (pp. 69-86). De Facto Editores.
<http://hdl.handle.net/1822/52612>
- Sarmiento, T. (2016). Tempos de mudança na formação das educadoras de infância. *Essentia-Revista de Cultura, Ciência e Tecnologia da UVA*, 17(1).
- Sarmiento, T., Rocha, S. A. D. R., & Paniago, R. N. (2018). Estágio curricular: o movimento de construção identitária docente em narrativas de formação. *Revista Práxis Educacional*, 14(30), 152-177.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Silva, A. C. (2004). Descobrir o princípio alfabético. *Análise Psicológica*, 22(1), 187-191.

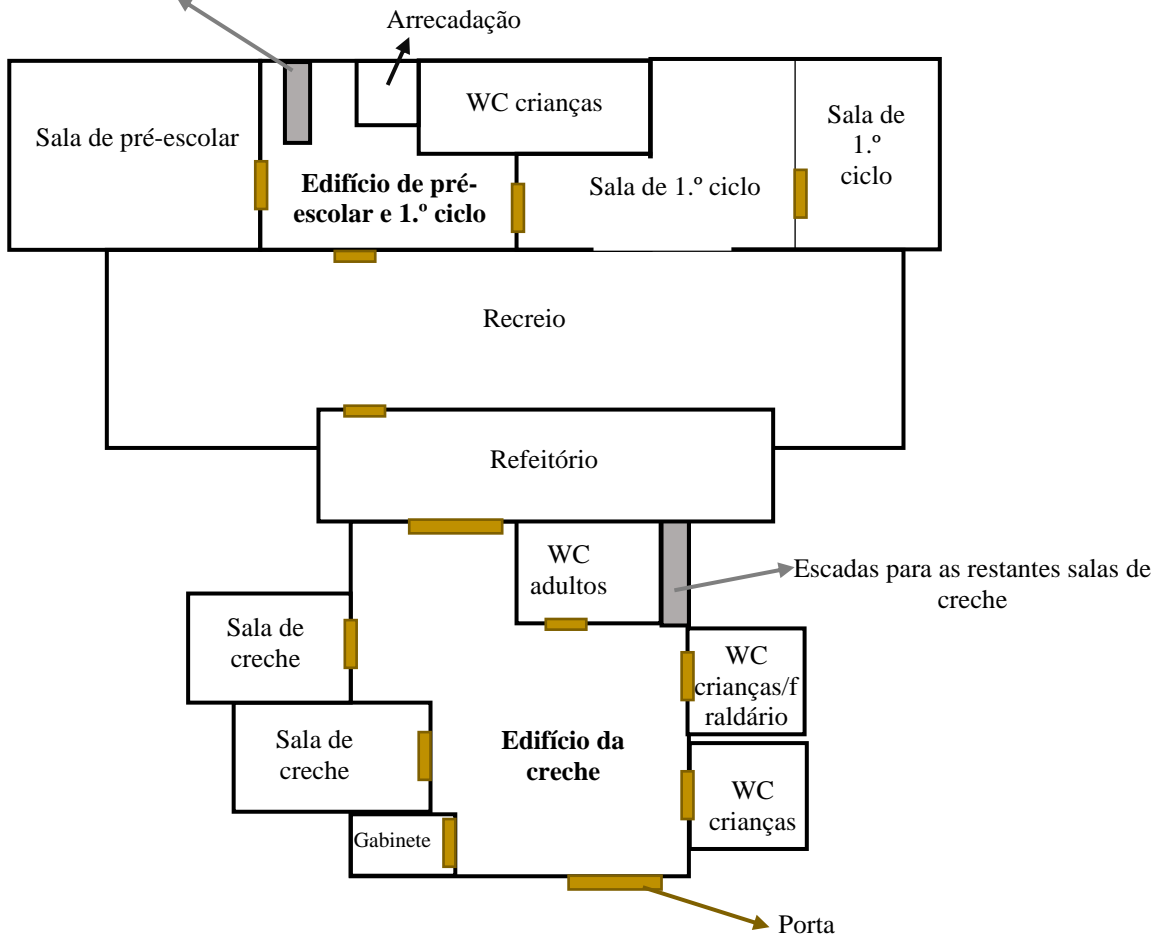
- Silva, A. C., & Almeida, T. (2018). Escritas inventadas em crianças de idade pré-escolar: necessidade de um modelo integrativo das abordagens fonológica, construtivista e da aprendizagem estatística. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(1), 63-71.
- Silva, C., Almeida, T., & Alves Martins, M. (2010). Letter names and sounds: their implications for the phonetisation process. *Reading and Writing*, 23(2), 147-172.
- Silva, A. H., & Fossá, M. I. T. (2017). Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. *Dados em Big Data*, 1(1), 23-42.
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sousa, J. M. & França, A. M. (2014). Que avaliação na educação de infância. *Interacções* 10(32), 40-53.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2018). *Handbook on Measuring Equity in Education*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization: Montreal, Quebec, Canada.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande*. Porto: Porto Editora

ANEXOS

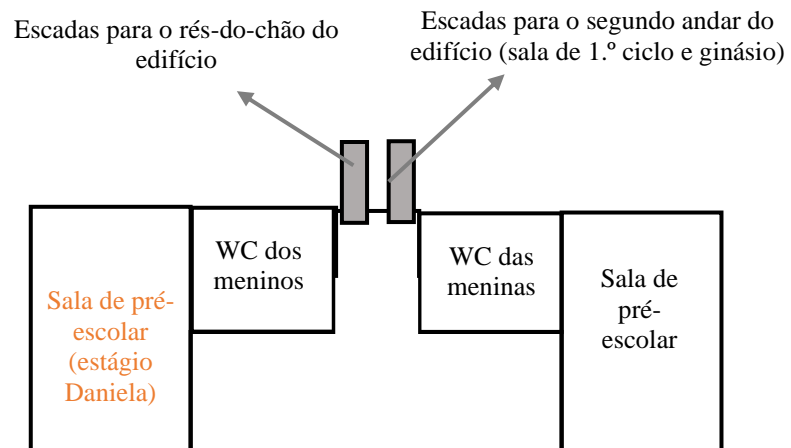
| | ' ' | | | ' |

ANEXO A
Planta da instituição
| | ' ' | | ' '

Escadas para o primeiro andar do edifício

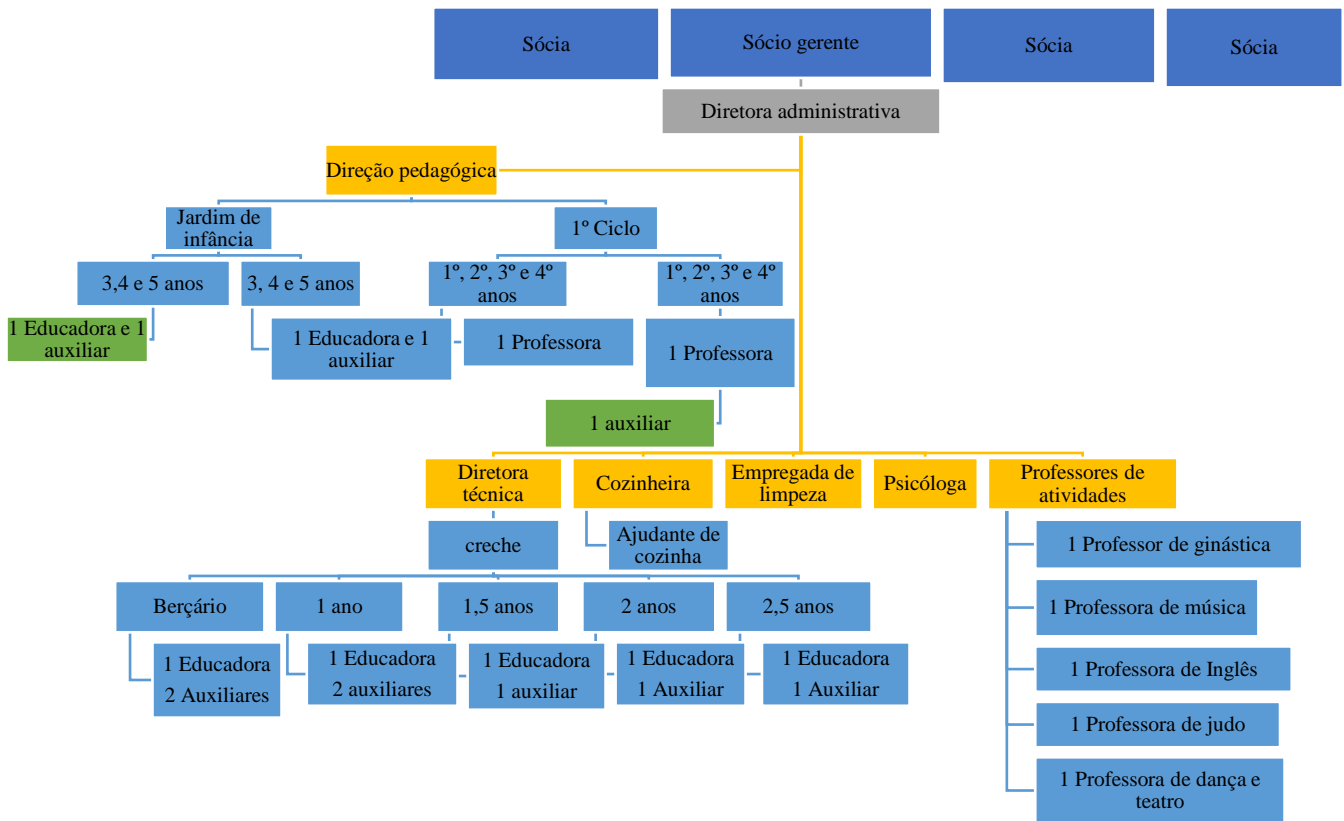


1.º Andar do edifício de pré-escolar a 1.º ciclo



ANEXO B
Organograma com a organização de toda a
equipa

| | ' ' | | ' ' |



ANEXO C
Instrumentos utilizados pelo grupo

| | ' ' | | ' '

Figura 1

Mapa de presenças



Figura 2

Plano do dia

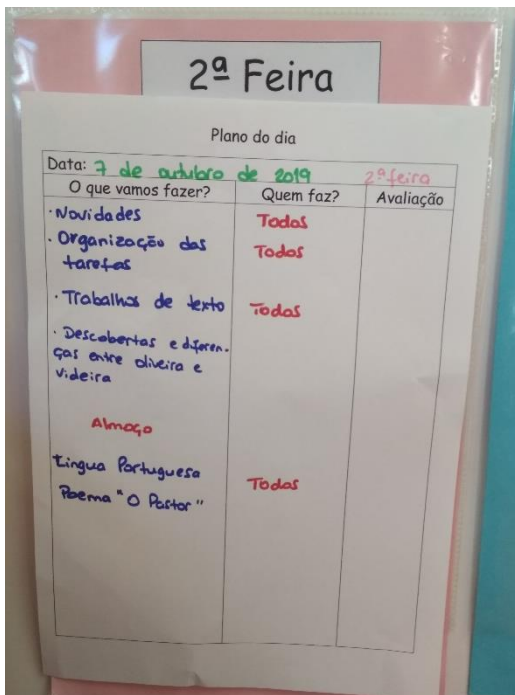


Figura 3
Calendário



Figura 4
Mapa do tempo



Figura 5
Mapa do contar, mostrar ou escrever



Figura 8

Diário



Figura 9

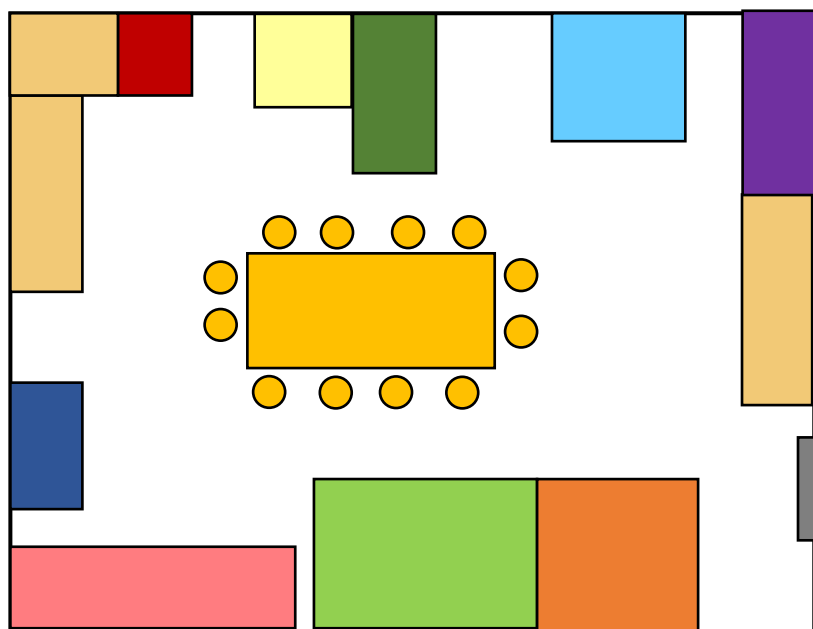
Agenda Semanal



ANEXO D

Planta da sala no final da PPS

| | ' ' | | ' '



- | | |
|---|--|
| ■ Área do faz-de-conta | ■ Área da expressão plástica |
| ■ Área da biblioteca | ■ Área das ciências |
| ■ Área dos jogos de chão e construções | ■ Porta |
| ■ Área da matemática | ■ Móveis |
| ■ Área polivalente | ■ Área da oficina da escrita |
| ■ Área dos jogos de mesa | |
| ■ Lavatório | |

ANEXO E
Profissões dos pais de cada criança

| ' ' | | ' ' |

Criança	Profissão da mãe	Profissão do Pai
Af.	Psicóloga clínica	Engenheiro eletrotécnico
Na.	Advogada	Apoio técnico às equipas de Erasmus
Car.	Coordenadora de recursos humanos	Gestor de património
C.	Arquiteta	Informático
F.	Engenheira	Engenheiro
Ga.	Professora 2º ciclo	Consultor informático
Gu.	Engenheiro do ambiente	Engenheiro do ambiente
J.	Professora	Vendedor
La.	c.c. Manager	Engenheiro informático
Lo.	Coordenadora RTP	Account
Mad.	Educadora de infância	Bancário
Ma.	Terapeuta da fala	Arquiteto
Maria Leonor	Técnica superior IIEFP	Professor universitário
Mar.	Key Account Manager	Sales Manager
MB.	Educadora de infância	Desempregado
MM.	Desempregado	Produtor de eventos
RA.	Gestora	Gestor
RE.	Engenheira civil	Engenheiro civil
Ro.	Gestão de projetos	Vendedor/empresário
S.	Antropóloga	Piloto
Si.	Engenheira eletrotécnica	Engenheiro eletrotécnico
SC.	Engenheira do ambiente	Informático
SR.	Médica	Médico

ANEXO F
Portefólio individual de estágio

| ' ' | | ' ' |



PORTEFÓLIO INDIVIDUAL DE ESTÁGIO

Daniela Chagas

Trabalho apresentado no âmbito da unidade curricular de
Prática Profissional Supervisionada II
2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar
Docente: Tiago Almeida

2019-2020

| | ' ' | | ' ' |

NOTA INTRODUTÓRIA

| ' ' | | ' ' |

Este portefólio foi realizado no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II, realizada entre os meses de outubro e janeiro.

A reflexão, a observação, o registo, a análise e a reformulação são aspetos cruciais que devem acompanhar a ação pedagógica de qualquer educadora. Neste sentido, apresenta-se no presente documento a caracterização do contexto, as intencionalidades para a ação, os registos diários recolhidos diariamente, as reflexões semanais e as planificações

Assim sendo, apresenta-se a construção do portefólio individual, que se encontra estruturado da seguinte forma: 1) Caracterização para a ação; 2) Intenções para a ação; 3) Registos diários; 4) Reflexões semanais; 5) Planificações.

1. CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO

| ' ' | | ' ' |

Para uma intervenção adequada às características do grupo de crianças e do contexto socioeducativo, foi fundamental a sua observação e análise.

Neste capítulo, caracteriza-se o contexto socioeducativo, assim como o meio local onde se insere a instituição, o ambiente educativo – nomeadamente, o modo como se organiza a rotina do grupo e o espaço – e, por último, o grupo e as respetivas famílias.

1.1. Caracterização do meio

A instituição na qual decorreu a intervenção é uma instituição privada, situada numa freguesia da Área Municipal de Lisboa.

O meio local em que se insere a instituição é uma zona residencial dotada de diversos estabelecimentos e um grande jardim que permite o contacto com a natureza. Além disso, a nível da acessibilidade, existem várias carreiras de autocarro nas imediações da instituição.

As saídas ao exterior são bastante frequentes, sendo planeadas cuidadosamente, devido ao intenso tráfego automóvel na rua onde se situa a instituição.

Conhecer o meio que envolve a instituição permite conhecer as hipóteses de articulação da prática com a comunidade e, desta forma, torna-se possível conhecer eventuais potencialidades de articulação com os recursos disponíveis no meio envolvente.

1.2. Contexto socioeducativo

A Organização Educativa na qual se realiza a Prática Profissional Supervisionada (PPS) é um estabelecimento particular e cooperativo com fins lucrativos, que não se encontra vinculado a qualquer agrupamento. Esta instituição integra as valências de Creche (3/4 meses aos 3 anos), de Pré-Escolar (3 aos 5 anos) e 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

A instituição encontra-se em funcionamento entre as 7h30 e as 19h30, sendo que as atividades letivas têm lugar entre as 9h00 e as 17h00.

A instituição em questão surgiu em 1967, em parceria com uma empresa de produtos alimentares. Contudo, em 1974, separou-se da mesma e juntou-se com a empresa atual.

A responsabilidade pela governança, regulação e financiamento da educação pré-escolar, do 1.º CEB e da Creche é dividida entre diferentes autoridades. Nesse sentido, considerando que esta instituição detém as três valências, é tutelada pelo Ministério da Educação e pelo Ministério do Trabalho, da Solidariedade e da Segurança Social.

No que às suas instalações diz respeito, a instituição tem dois edifícios, um destinado à creche e outro destinado ao pré-escolar e ao 1.º ciclo. Cada edifício tem dois andares com diversos recursos para proporcionar um ambiente harmonioso e seguro a toda a comunidade escolar.

O projeto educativo desta instituição tem como lema “Sou criança, tenho direitos e voz”, reconhecendo a criança como um ser competente que tem direitos desde o nascimento, tem o direito à palavra, a participar na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, a ter voz, a ser escutada e a ver a sua opinião tida em conta nas negociações, propostas educativas e planificações e tem direito a um espaço que esteja de acordo com os seus interesses e necessidades.

Para além do referido, o projeto educativo (2017) refere os princípios educativos da instituição. Como princípios educativos, o estabelecimento acredita na “criança como ator social”, “escola para todos”, “democracia e partilha de poder”, “cooperação e complementaridade entre a escola, família e comunidade”, “autonomia e cooperação com uma projeção para o futuro”, “o educador como agente ativo e interventivo”, “afetividade”, “avaliação como forma de crescimento”, “flexibilidade, planeamento e organização de rotinas”, “cooperação e partilha entre técnicos”, “integridade, empenho e profissionalismo”, “potencialidade e promoção dos recursos físicos”. Estes princípios cruzam-se e relacionam-se entre si, na medida em que estes visam promover um ambiente de qualidade que proporcione o bem-estar e desenvolvimento das crianças em que a criança é respeitada, valorizada e escutada, contribuindo para a sua autoestima e bem-estar e, conseqüentemente, a construção da sua identidade.

Por fim, importa salientar o modelo pedagógico adotado pela instituição, o Movimento da Escola Moderna (MEM). Segundo Niza (1992), parafraseado por Folque (2014), “o MEM tem três grandes finalidades formativas: a iniciação a práticas democráticas; a reinstauração dos valores e das significações sociais; a reconstrução cooperada da cultura” (p.51), e é segundo estes princípios que a instituição rege a sua

prática pedagógica. É uma pedagogia baseada na cooperação, que incentiva e valoriza a aprendizagem das regras da vida democrática, a capacidade de iniciativa e a corresponsabilização das crianças na sua aprendizagem. É importante salientar que todos os grupos de crianças são diferentes, sendo necessário adaptar o modelo pedagógico ao grupo, consoante as suas motivações, os seus interesses e as suas necessidades. Os princípios educativos e os pressupostos do MEM encontram-se articulados e influenciam diariamente as práticas da instituição.

1.3. Caracterização da equipa educativa

Tal como é referido no projeto educativo (2017), na instituição é dada uma grande importância ao trabalho de equipa realizado entre os diferentes profissionais.

A instituição, como já foi referido anteriormente, contempla as valências de Creche, jardim de infância e 1.º CEB, sendo constituída por oito educadoras das quais duas são, simultaneamente, coordenadoras pedagógicas – uma em creche e outra em Jardim de Infância –, duas professoras de 1.º CEB, dez técnicas de ação educativa, uma psicóloga, um técnico de apoio à sala de estudo, professores especializados nas diversas atividades curriculares e extracurriculares e os restantes funcionários de apoio no dia a dia do colégio⁵.

Toda a equipa rege a sua prática segundo os princípios do MEM. Estes não são apenas inculcados às crianças, mas também praticados pelos adultos, que são modelos para as crianças. Nesse sentido, é visível a cooperação e comunicação entre todos os elementos da equipa independentemente da valência em que se encontram, de forma a procurarem refletir sobre a sua prática, contribuindo “para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade” (Moita, 2012, p. 22).

Como Folque et al. (2015) defendem, a equipa pretende constituir-se como uma verdadeira comunidade de aprendizagem e, em conjunto com as famílias, apoiarem-se na resolução de problemas num processo de aprendizagem em que se aprende e ensina, simultaneamente. Deste modo, partilham-se diversas preocupações, perspetivas e saberes,

⁵ Informação obtida através de uma consulta ao *site* do estabelecimento, de modo a respeitar a confidencialidade no mesmo, o site não é apresentado.

de forma a promover-se um espaço de compreensão recíproca de escuta e de diálogo, criando-se um “processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados” (Roldão, 2007, p.27).

Toda a equipa da instituição contacta com as crianças, com maior ou menor frequência, uma vez que as partilhas entre salas são uma prática recorrente, assim como o contacto no recreio ou no refeitório.

Em relação à equipa da sala, esta é composta por dois elementos permanentes, nomeadamente, uma educadora de infância e uma auxiliar. A educadora, de 42 anos, trabalha como educadora de infância há 18 anos, tendo frequentado diversos cursos/ações de formação ao longo do seu percurso. Trabalhou durante 6 anos numa creche e a partir daí permaneceu nesta instituição com grupos entre os 10 meses e os 6 anos⁶.

Ambas são carinhosas com todo o grupo e preocupam-se em escutar, dialogar e integrar as crianças e as suas sugestões ao gerir o grupo e planear as atividades, tal como mostra o seguinte registo diário.

Educadora – “E esta semana o que querem fazer? Podemos fazer contagem de frases, ver se encontramos no texto as letras do nosso nome, fazer texto em extensão, fazer as frases na negativa, no futuro...”

Mad. – “Ver as letras do nosso nome” (Excerto do registo diário 54, 28 de outubro).

A educadora defende a importância da participação das famílias, promovendo essa participação através de partilhas de grupo, do diário de sala ou pedindo a participação das famílias em diversas atividades ou projetos². Além disso, as famílias podem entrar na sala sempre que desejarem, sendo uma prática regular, os pais irem com as crianças à sala para marcarem a presença, como se pode verificar pelos registos diários apresentados de seguida.

⁶ Informação obtida através da entrevista à educadora cooperante

O pai do MM. foi à sala com o MM. e esperou que ele marcasse a presença porque ele queria que o pai visse (Excerto do registo diário 72, 8 de novembro de 2019).

Cheguei mais cedo ao colégio, a mãe da F. e a mãe do Lo. estavam na sala com os seus filhos para marcarem a presença com eles (Registo diário 167, 9 de janeiro de 2020)

Esta política de proximidade com as famílias é referida no Projeto Pedagógico de sala (2019), em que se refere diversas estratégias utilizadas para fortalecer uma relação estreita entre escola-família, assim como a participação das mesmas no ambiente educativo, nomeadamente, a exposição dos trabalhos das crianças em placares da sala e dos corredores, a participação das famílias em contexto de sala e o caderno da criança – que vai para casa uma vez por mês, possibilitando à família estar a par do percurso da criança e participar na construção do mesmo através da partilha de informações, notícias e conquistas das crianças vividas em ambiente familiar.

1.4. Caracterização do ambiente educativo

A construção e apropriação do ambiente educativo contribuem para o desenvolvimento da autonomia e independência da criança (Silva et al., 2016). Neste subcapítulo caracteriza-se o ambiente educativo da instituição, abordando-se a organização e gestão das rotinas do grupo, a organização e gestão do espaço, e ainda a caracterização do grupo e das respetivas famílias.

1.4.1. Organização e gestão das rotinas do grupo

A rotina do grupo, diária e semanal, contribui fortemente para o desenvolvimento harmonioso e integral das crianças, uma vez que a sua existência e o seu reconhecimento por parte das crianças permite que cada “criança se consiga orientar ao longo do dia, sem necessitar de estar constantemente na dependência do adulto para saber o que vem a seguir” (Cardona, 1992, p.9).

Para Folque et al. (2015), essa organização da rotina do grupo estrutura os ambientes de vida em que as crianças participam e se desenvolvem enquanto pessoas.

Segundo estes autores, a rotina consiste num organizador básico, que lhes permite antecipar acontecimentos típicos, transmitindo-lhes segurança, de forma a identificarem o motivo da atividade em que estão envolvidos e, assim, participarem com protagonismo e autonomia.

Posto isto, na sala de atividades em questão, a rotina “estrutura-se em torno de duas unidades de tempo, o dia e a semana” (Folque, 2014, p.57). A rotina semanal está definida de acordo com a Agenda Semanal (cf. Tabela 1), elaborada com o grupo no início do ano. A rotina diária mantém-se, mas varia entre momentos em grande grupo, em pequenos grupos e de atividade individual. No entanto, esta rotina é flexível, adaptando-se às necessidades do grupo, existindo “um equilíbrio saudável entre flexibilidade do tempo e momentos de rotina educativa” (Infante, 2002, p.80).

Tabela 1

Agenda semanal da sala

2.ª Feria	3.ª Feira	4.ª Feira	5.ª Feira	6.ª Feira
Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã
Partilhas e novidades; Atividades e projetos	Atividades e projetos	Atividades e projetos	Atividades e projetos	Culinária ou arquivo
	Ginástica	Comunicações	Ginástica	Tempo de histórias
Tempo de histórias	Tempo de histórias	Tempo de histórias	Tempo de histórias	Comunicações
Almoço				
Língua Portuguesa	Matemática e Ciências	Dramatização de histórias	Jogos sociais	Reunião de conselho
		Correspondência		

Nota. Elaborado a partir da Agenda semanal do grupo.

A organização do grupo nos diversos momentos do dia é apoiada por instrumentos de regulação e pilotagem que permitem contar a história da vida do grupo e “ajudam o educador e as crianças a orientar/regular (planear e avaliar) o que acontece (individualmente e em grupo) na sala” (Folque, 2014, p.55).

Os instrumentos utilizados pelo grupo incluem: Mapa de Presenças; Plano do Dia; Calendário; Mapa do Tempo; Mapa do Contar, Mostrar, Escrever; Mapa de Atividades; Mapa de Tarefas; Diário e Agenda Semanal.

A rotina inicia-se com a reunião da manhã, em que todas as crianças, depois de marcarem a sua presença, sentam-se ao redor das mesas, sendo este o momento “para a discussão de problemas, a negociação, a tomada de decisões. É o fórum, o núcleo onde se constrói a vida do grupo” (Vasconcelos, 1997, p.153). Este momento, começa com o mapa “Mostrar, contar ou escrever”, em que as crianças partilham vivências e experiências com o resto do grupo. Os responsáveis da semana perguntam quem são as crianças responsáveis por marcar no “Mapa do Tempo” e no “Calendário”, para poderem fazer a tarefa que lhes compete. No final da reunião, realiza-se o “Plano do dia”, em que consoante a “Agenda Semanal”, o grupo decide o que vai realizar nesse dia.

Durante o período da manhã, de segunda a quinta, o grupo ainda se dedica a atividades e projetos, em que as crianças realizam as tarefas acordadas no planeamento do dia ou se distribuem pelas áreas da sala. Cada criança deve marcar no “Mapa de Atividades” em que área da sala se encontra, sendo que este instrumento é fundamental “para a organização do trabalho (planificação), reflexão sobre as aprendizagens realizadas, aferição de compromissos, regulação do desenvolvimento do currículo (diagnóstico do que já se domina e do que falta dominar)” (Sampaio, 2009, p.8).

Antes do almoço, decorre o tempo das histórias, em que o adulto lê um livro escolhido pelo grupo de crianças a quem competia essa tarefa. No final da história, as crianças dizem o resumo da história, enquanto a educadora o regista. Posteriormente, a criança que escolheu a história, faz a ilustração da capa do livro.

Segue-se a hora da higiene e do almoço. No refeitório, as crianças do grupo almoçam em conjunto com as crianças de outra sala do pré-escolar. A sopa já está colocada no prato, pelo que cada criança se senta onde desejar e começa a comer. Existe ainda uma mesa para as crianças que almoçam a comida trazida de casa.

À medida que terminam a refeição, as crianças vão para o recreio. De seguida, as crianças que dormem a sesta vão com um adulto para o ginásio – local onde estão os catres para a sesta –, enquanto as restantes ficam no recreio.

Por volta das 15h, o grupo regressa à sala para lanchar.

No período da tarde, são realizadas as atividades relacionadas com as áreas e domínios da Educação Pré-Escolar, nomeadamente, língua portuguesa, matemática e ciências, dramatização de histórias e jogos sociais, como referidas na agenda semanal apresentada anteriormente. Estas atividades normalmente têm “como ponto de partida uma questão/dúvida ou experiência apresentada pela criança ao grupo ou uma intenção do educador para consolidar aprendizagens ou apresentar novas propostas” (Cruz et al., 2015, p.49)

No final da tarde, realiza-se a avaliação do plano do dia e o preenchimento do Diário, mais especificamente as colunas “gostámos”, “não gostámos”, “fizemos” e “queremos fazer”.

Na reunião de conselho que se realiza semanalmente, este instrumento é uma ferramenta fulcral, utilizado muitas vezes pelas crianças para resolver um conflito. Nesta reunião também se avalia o mapa de tarefas, onde cada criança reflete e partilha como correu a sua tarefa da semana.

Importa salientar que a expressão musical, a expressão motora, o judo, a dança e o inglês são assegurados por professores especializados. As sessões de expressão musical decorrem uma vez por semana e as sessões de expressão motora verificam-se duas vezes por semana, em que são realizados, maioritariamente, percursos e jogos. As atividades extracurriculares, nomeadamente o judo, a dança e o inglês decorrem duas vezes por semana.

1.4.2. Organização e gestão do espaço

Tal como se destaca no projeto pedagógico de sala (2019), o espaço é o reflexo do grupo, das suas aprendizagens, dos seus interesses e do seu percurso ao longo do ano. Através da organização e gestão do espaço expressam-se as intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador se interrogue sobre a função e as finalidades educativas dos materiais, de forma a planear e fundamentar as razões dessa organização.

O espaço da sala não é fixo, tal como Folque et al. (2015) sugerem, é um espaço adaptável e amplo, que se altera consoante as necessidades das crianças. Nesta instituição, a educadora altera todo o espaço da sala, pelo menos, uma vez durante o ano. Contudo,

diariamente fazem-se as alterações necessárias para se retirar o melhor proveito do espaço, por exemplo, ao juntar-se/separar-se as mesas.

Na sala encontram-se definidas algumas áreas de forma a transmitir conforto e segurança às crianças durante as suas explorações, e, deste modo, se concentrarem nas suas brincadeiras, realizarem interações de qualidade e fazerem escolhas tendo em conta os seus interesses e necessidades (Folque et al., 2015).

A organização do espaço da sala vai ao encontro do modelo do Movimento da Escola Moderna, uma vez que, tal como sugere Niza (2013), é dividida em diversas áreas, incluindo, uma área central polivalente para trabalho coletivo. Esta organização permite às crianças experienciar diversas atividades e diferentes discursos epistemológicos relacionados com as principais áreas de conhecimento, assim como, promover a autonomia das crianças nos momentos de arrumação dos materiais e do espaço (Folque, 2014; Folque et al., 2015).

A sala encontra-se dividida em oito áreas, nomeadamente, a biblioteca, os jogos de chão e construções, a matemática, os jogos de mesa, o faz-de-conta, a expressão plástica, as ciências e a oficina da escrita. Contudo, é de salientar que se tanto as crianças como a equipa da sala achar pertinente podem-se criar novas áreas, conforme surjam novos interesses.

Tal como sugere Folque (2014), os materiais da sala estão colocados de forma a estarem acessíveis às crianças, permitindo que os utilizem sem precisar de ajuda.

O ambiente da sala é agradável e estimulante, sendo que a educadora utiliza as paredes para expor as produções das crianças (Niza, 2013). Para além disso, também tem exposto todos os mapas de apoio às rotinas e manutenção de sala. Este conjunto de instrumentos podem ser complementados por outros, quando as crianças e a educadora acharem conveniente.

1.5. O grupo

No início da PPS, o grupo era composto por 23 crianças, onze do sexo feminino e doze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos de idade.

Contudo, no final de dezembro saíram três crianças e entrou uma, ficando o grupo com 21 crianças⁷.

Relativamente ao percurso institucional é de referir que doze crianças já pertenciam ao grupo, cinco crianças integravam a instituição, mas pertenciam a outro grupo e seis crianças integraram a instituição no presente ano letivo. Uma das crianças do grupo apresenta um défice de atenção e uma perturbação na linguagem e na compreensão.

No caso das crianças que já integravam o grupo, é observável uma maior familiaridade e à vontade com as rotinas e dinâmicas da sala. O conhecimento e a experiência das regras sociais da sala e das rotinas permitem-lhes explorar os materiais, o espaço e a rotina de forma adequada, como se pode confirmar através do seguinte registo diário:

A educadora foi chamar as crianças ao recreio. Ao chegarem à sala todas as crianças já sabiam que tinham de marcar a sua presença e que tinham de escrever no mapa do "quero mostrar, contar ou escrever", caso pretendessem fazê-lo na reunião. (Excerto do registo diário 1, 7 de outubro).

A heterogeneidade de idades oferece ao grupo um leque de mais-valias, pelas vivências que cada criança pode oferecer ao outro, uma vez que

dá às crianças mais novas a possibilidade de observarem e aprenderem as capacidades mais sofisticadas e os conhecimentos das crianças mais velhas. Da mesma forma, as crianças mais velhas podem fortalecer a sua própria compreensão ao ensinar crianças mais novas (Benware & Deci, 1984, citado por Katz & Chard, 1997, p. 102-103).

No registo diário seguinte, verifica-se o RA. a explicar ao J. o que significa “votar”.

⁷ Na caracterização, será considerado que o grupo é composto por 23 crianças.

Algumas crianças contam que foram votar com os pais. O J. menciona que não sabe o que significa “votar”. A educadora pede para o RA. explicar-lhe o que viu e aprendeu quando foi com os pais.

RA. – “votar é ir a uma escola e tens de dar o cartão de cidadão e a senhora tem uma caixa preta e temos de pôr uma cruz naquilo que mais gostamos, depois colocamos o papel na caixa preta e vamos para casa”. (Excerto do registo diário 1, 7 de outubro)

Naturalmente, as crianças apresentam interesses, competências e experiências diferentes.

No geral, as crianças são autónomas, tanto na realização das tarefas intrínsecas à rotina – higiene, refeições, vestir a roupa e calçar os sapatos – como na manipulação dos materiais disponíveis na sala e na organização e gestão do dia. As crianças conseguem, na maioria das vezes, antecipar as atividades que querem realizar ao longo do tempo. Contudo, algumas crianças necessitam de ser incentivadas a inscrever-se para alguma atividade.

No seguimento da observação constante e de conversas informais com a educadora, verificou-se que é um grupo curioso, agitado, amigável, participativo, com um forte espírito de iniciativa e que se preocupa com o outro e em cooperar com os que estão à sua volta. Deste modo, o crescimento dá-se com todas e em todas, apesar de cada uma ter o seu ritmo e tenha a sua particularidade. De seguida, segue-se o exemplo de um momento em que uma criança foi ajudar a outra.

A F. está a pôr a cadeira no sítio.

MM. – “Queres que te ajude?”

F. – “Sim”.

MM. agarra na cadeira e põe-na em cima das outras. (Registo diário 91, 13 de novembro).

Salienta-se o facto de as crianças demonstrarem facilidade em encontrar estratégias para resolver os seus problemas. De seguida, apresenta-se um exemplo ilustrativo de um destes momentos.

A Mad. ia desenhar o elefante, quando chegou ao pé do papel perguntou “onde é para desenhar o elefante?”. Depois, foi ver onde estava o desenho do elefante nos animais ordenados pela ordem crescente e viu como se escrevia elefante, podendo comparar as palavras (Excerto do registo diário 45, 22 de outubro).

A nível emocional, algumas crianças apresentam dificuldades em lidar com a frustração, quando algo não corre como o esperado e a maioria necessita da aprovação do adulto. Segue-se um exemplo alusivo a um desses momentos.

O RE. estava sempre a pedir-me ajuda. Inicialmente ajudei-o, mas depois comecei a verificar que ele sabia fazer as coisas, pelo que comecei a dar-lhe mais espaço para encontrar as respostas (Excerto do registo diário 54, 28 de outubro).

Ainda que existam crianças bastante participativas nos momentos de partilha e durante as atividades, existem outras que, muitas vezes por serem mais envergonhadas, passam mais despercebidas, não participando tanto como se desejaria.

Outro dos aspetos que se salienta neste grupo é o facto de partilharem facilmente objetos, experiências pessoais e materiais potencializadores da aprendizagem, tanto num momento específico como o “Mostrar, contar ou escrever” como durante momentos de brincadeira. Durante estes momentos, “as vivências individuais, tal como as marcas sociais e culturais, passam para o grupo, partilhando-se experiências, desejos, preocupações, alegrias, êxitos ou dificuldades” (Cruz et al., 2015, p.45).

Apesar do interesse em partilhar as suas vivências e materiais, muitas crianças apresentam dificuldade em colocar-se no lugar do outro e em escutar e dar tempo ao outro. Esta dificuldade gera conflitos entre as crianças, sendo necessário, em determinadas situações, o adulto intervir.

Daniela – “SR., o teu amigo está a chorar... o que aconteceu?”

SR. – “Foi assim, eu estava a ajudá-lo e depois a baliza caiu, mas eu não fiz nada”.

Daniela – “Foi sem querer, foi isso?”

SR. – “Sim”.

Daniela – “Então, mas quando magoamos um amigo devemos pedir desculpa, mesmo que não tenha sido intencional e tenha sido sem querer”.

SR. – “Mas eu não o magoei!” (enquanto aponta para o J.).

J. – “Magoaste sim!”

Daniela – “O J. está a dizer que sim e ele é que sabe o que sentiu.”

SR. – “Não te magoei nada”. (Registo diário 28, 15 de outubro)

A nível motor, as crianças já adquiriram várias competências, tanto em relação à motricidade fina como à motricidade grossa. No entanto, existe também uma heterogeneidade no grupo, principalmente a nível da motricidade fina, em que algumas crianças apresentam dificuldade em recortar com a tesoura.

Em relação ao nível cognitivo, particularmente na linguagem oral, todas as crianças conseguem expressar-se construindo frases complexas e seguindo uma linha de raciocínio. Ao nível da escrita, todas as crianças tentam reproduzir o que o adulto escreve, reconhecem o sentido direcional da escrita, reconhecem o seu nome facilmente e muitas crianças já conseguem escrever o seu nome sem precisarem do cartão. Além disso, algumas delas já conseguem escrever palavras simples. Segue-se um registo diário de um momento de escrita:

A Mad. escreveu “ovos” sem grande dificuldade; a SR. não sabia escrever “Leite”, pelo que a educadora lhe disse as letras, enquanto apontava para cada uma delas – o alfabeto com as letras minúsculas e maiúsculas está exposto na parede da sala. (Excerto do registo diário 22, 14 de outubro).

Além disso, todas as crianças são capazes de contar pelo menos até 10 e algumas crianças conseguem resolver problemas matemáticos e expor o seu raciocínio, sem apresentar grandes dificuldades. Segue-se um exemplo ilustrativo.

Na sala existe um ábaco que está ordenado por ordem crescente até ao número dez. Em que a vara sete corresponde a sete bolas amarelas e a vara número oito corresponde a oito bolas verdes.

A SR. e a Mar. estão a discutir o facto de sobrar uma bola verde, mas, não haver mais espaço para colocar a bola na vara onde as bolas verdes estão colocadas.

Começam a discutir o assunto, contam as bolas amarelas e as verdes e verificam que as duas têm sete bolas. A Mar. conclui que as bolas amarelas e as bolas verdes estão trocadas (Excerto do registo diário 152, 16 de dezembro).

As crianças do grupo revelam preferência por brincar e estar com determinados pares, sendo observável principalmente nos momentos de recreio. Além disso, as crianças demonstram diversos interesses, nomeadamente, em descobrir o que está ao seu redor, em dançar e cantar, em brincar, jogar jogos sociais, em ouvir histórias e em realizar experiências. Na sala, a maioria das crianças demonstram preferência por determinadas áreas, sendo que a maioria das meninas revelam preferência pela área de expressão plástica e a maioria dos meninos pela área dos jogos de chão. A área do faz-de-conta é uma área bastante apreciada por todas as crianças.

Posto isto, tendo em conta as características das crianças do grupo, existe um conjunto de competências que necessitam de ser incentivadas, como o respeito mútuo, a solidariedade, a empatia pelo outro, entre outros, no sentido de adquirirem um conjunto de atitudes, valores e conteúdos que promovam o desenvolvimento e que vão de acordo ao que é essencial nestas idades. Esta caracterização do grupo é essencial, uma vez que “é com base nesta caracterização que se produzem tomadas de decisão sobre o acto [sic] educativo, nomeadamente desenvolvendo-se estratégias alternativas diferenciadas” (Lopes, 2005, p.25)

1.6. As famílias

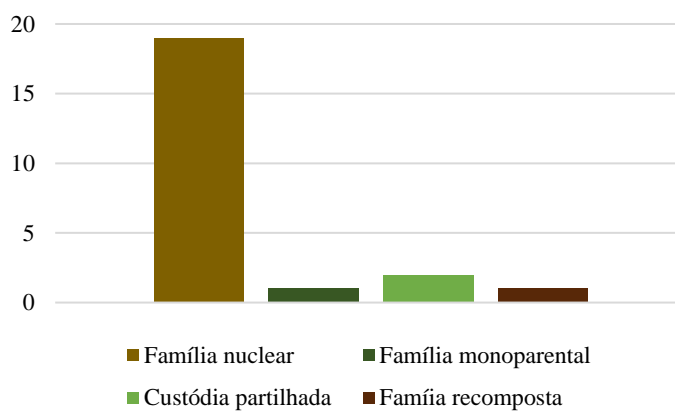
Salienta-se a importância de haver uma articulação entre a escola e a família para que se possa conhecer melhor a criança e responder de forma adequada aos interesses e necessidades de cada criança, uma vez que quando começam a frequentar uma instituição “são já portadoras de uma experiência social única que as torna diferentes das outras” (Ferreira, 2004, p.65). As preocupações, os conselhos e os conhecimentos que as famílias

transmitem são importantes para a compreensão da criança no seu todo. Nesse sentido, é crucial compreender o sistema familiar em que as crianças estão inseridas.

No que diz respeito à organização familiar (cf. Figura 1), a maioria das crianças vive com a sua família nuclear (19). Seguem-se as famílias com custódia partilhada (2) e, por último, famílias monoparentais (1) e as famílias recompostas (1).

Figura 1

Estrutura familiar do grupo



Nota. Dados recolhidos através do projeto pedagógico de sala (2019).

De um modo geral, as famílias estão inseridas num meio socioeconómico médio/médio-alto.

No geral, as famílias deste contexto revelam-se preocupadas e atentas com a educação da criança, a sua aprendizagem e a sua evolução.

São famílias que fazem questão de estar presentes no dia-a-dia da sala, tal como se pode verificar pelo seguinte registo diário:

De manhã, o A. e a mãe trouxeram um bolo para partilhar com o grupo. Traziam também uma carta, escrita por toda a família, em que explicavam a razão de fazerem o bolo e o facto de o A. ter sentido a falta dos amigos nos últimos dias que não veio à escola. Chamou-o “bolo da varicela” porque serviu para comemorar o seu regresso à escola e o fim da varicela. Colocou framboesas em cima do bolo, como se fossem as borbulhas da varicela. (Registo diário 141, 10 de dezembro)

Neste contexto, é bastante frequente as famílias participarem através da partilha de novidades, por exemplo, ao levarem fotografias do que fizeram no fim-de-semana. Por outro lado, é notório a preocupação da instituição em incluir as famílias no contexto, por exemplo, em momentos festivos e na participação em projetos ou outras atividades da sala.

A comunicação ente a escola e a família é maioritariamente oral, nos momentos de acolhimento e saída das crianças ou em reuniões formais entre os pais e a educadora, no horário de atendimento da mesma: 2.^a feira das 17h às 19h e 5.^a feira das 8h30 às 9h.

Ao longo do ano realizam-se duas reuniões gerais, uma em outubro e outra em junho/julho. Na reunião de outubro aborda-se informações gerais da instituição e do funcionamento da sala e do modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna. Por sua vez, na reunião do final do ano letivo realiza-se um balanço do ano. Além disso, em janeiro, ocorre uma reunião de trinta minutos onde em conjunto é feito um balanço dos primeiros meses da criança na escola – em que os pais mencionam preocupações e, em conjunto, arranjam-se estratégias.

Posto isto, é importante ter a consciência que “o mundo social da criança consiste em muitos mundos, incluindo o sistema familiar, as outras crianças e a creche, jardim-de-infância ou escola” (Portugal, 2003, p.123).

2. INTENÇÕES PARA A AÇÃO

| ' ' | | ' ' |

A partir da caracterização acima apresentada, foram então definidas intenções para com as crianças, as famílias e a equipa educativa que serviram como linhas orientadoras para toda a ação realizada ao longo da PPS.

Salienta-se que a estas intenções encontram-se inerentes alguns princípios pessoais e profissionais com os quais me identifico, uma vez que a intencionalidade educativa requer que se “reflita sobre as concepções e valores subjacentes às finalidades educativas da sua prática” (Silva et al., 2016, p.13).

Na tabela 2 encontra-se então realizada uma relação entre a caracterização das crianças e as intenções norteadoras desta prática. Na tabela estão também delineadas as intenções para a ação com as famílias e com a equipa educativa.

Tabela 2

Intenções para a ação

Caraterísticas do grupo	Intenções para a ação com as crianças
<ul style="list-style-type: none"> - Idades, competências e níveis de participação diferentes; - Trazem de casa materiais potencializadores da aprendizagem; - Cooperam uns com os outros; - Dificuldade em escutar o outro e em esperar pela sua vez; - Curioso e empenhado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Promover o desenvolvimento de uma atitude de respeito pelo outro; - Incentivar a participação ativa das crianças; - Criar desafios à criança, atuando na sua Zona de Desenvolvimento Potencial; - Promover a cooperação entre as crianças; - Promover as relações afetivas entre pares e adulto-criança;
Intenções para a ação com as famílias	
<ul style="list-style-type: none"> - Promover um clima de confiança e interação; - Envolver as famílias na vida do grupo. 	
Intenções para a ação com a equipa educativa	
<ul style="list-style-type: none"> - Criar uma relação de cooperação e partilha com a equipa educativa. 	

Definidas as intenções para a ação, importa enquadrá-las num referencial teórico que fundamente a sua pertinência.

Em relação às intenções para a ação com as crianças, a intenção “promover o desenvolvimento de uma atitude de respeito pelo outro” assume um papel transversal a todas as áreas, uma vez que, “a maioria ainda está a aprender a ser e a estar, sendo

necessário apoiar o desenvolvimento de competências relacionadas com o respeito pelo outro” (excerto da reflexão semanal – 11 novembro a 15 de novembro). Nesse sentido, é necessário promover a formação de pessoas solidárias, que conhecem e praticam os seus direitos e deveres, em diálogo e no respeito pelos outros (Silva et al., 2016). Com esta intenção, pretende-se que as crianças desenvolvam regras de comunicação oral em situação de discussão coletiva, uma vez que a maioria das crianças tem dificuldade em respeitar a vez do outro e em solicitar a palavra para intervir.

A segunda intenção, “incentivar a participação ativa das crianças”, é também transversal a todas as áreas. A participação é um direito de todas as crianças, tal como mencionado na Convenção sobre os Direitos da Criança, assinada em 1989. Nesse sentido, tendo em conta que o grupo tem idades, competências e níveis de participação diferentes pretende-se incentivar todas as crianças a expor as suas opiniões, ideias e experiências e valorizá-las, para que se sintam cada vez mais competentes e confiantes para intervir no grupo e levarem essas aprendizagens para o futuro.

A terceira intenção, “criar desafios à criança, atuando na sua Zona de Desenvolvimento Potencial”, sendo esta “a zona em que o apoio de outros pode levar a criança a realizar uma tarefa que não conseguiria executar sozinha” (Folque, 2014, p.72). Reconhecendo-se a importância de diferenciar o processo de aprendizagem, de forma a criar-se situações interessantes e desafiadoras para a criança, sem a desencorajar nem lhe diminuir a autoestima (Silva et al., 2016).

Esta intenção relaciona-se com a intenção seguinte, “promover a cooperação entre as crianças”, uma vez que, ao criar-se desafios que incentivem o apoio dos outros, promove-se a cooperação e transmite-se que “devemos apoiar e ajudar quem nos solicita, partilhar o que aprendemos e descobrimos, para que possamos aprender mais ainda” (Vala & Guedes, 2015, p.53)

A quinta intenção para o grupo, “promover as relações afetivas entre pares e adulto-criança”, uma vez que “toda a aprendizagem, mesmo a dos limites e da organização, começa com o carinho, a partir do qual as crianças aprendem a confiar, a sentir calor humano, intimidade, empatia e afeição pelas pessoas que a rodeiam” (Brazelton & Greenspan, 2009, p.188). Neste caso, esta intenção não foi delineada por ser considerada uma fragilidade do grupo, mas por ser importante a afetuosidade entre as

relações entre pares, assim como na relação entre criança-adulto. Nesse sentido, ao criar-se relações afetivas com as crianças, promove-se a confiança e condiciona-se a motivação, o comportamento e as aprendizagens das mesmas, o que possibilita que se desenvolvam valores relacionados com a empatia em relação ao outro, a amizade e o companheirismo. Além disso, as relações afetivas visam a promoção do desenvolvimento da criança, tanto em relação à construção da personalidade como dos conhecimentos a adquirir (Sousa, 2013).

É de salientar que estudos indicam que as relações estabelecidas entre o educador e a criança podem ser um forte preditor de relações futuras entre pares e promovem um desenvolvimento social positivo durante toda a vida (Recchia, 2012).

Relativamente às intenções com a família, considera-se importante “promover um clima de confiança e interação”, uma vez que, tal como afirma Marques (2001), “os pais são os primeiros educadores da criança e que, ao longo da sua escolaridade, continuam a ser os principais responsáveis pela sua educação e bem-estar” (p.12), pelo que é fundamental privilegiar o contacto com as famílias de forma a que esta continuidade possa ser estabelecida. Pelo que Bhering (2003), parafraseando Coleman (1996), sugere que o envolvimento das famílias e a partilha de informações estabelece um clima de confiança entre a família e a escola, o que provoca um impacto positivo no desenvolvimento das crianças.

A intenção “envolver as famílias na vida do grupo” é direccionada para as famílias, uma vez que “a melhor maneira de podermos proporcionar uma continuidade entre os valores e cultura das famílias e do pré-escolar será abrir a escola à comunidade, permitindo e estimulando a entrada dos pais na escola” (Figueiredo, 2010, p. 31), tratando-os como verdadeiros membros da comunidade educativa.

Por fim, definiu-se ainda uma intenção relativa à equipa educativa, uma vez que se considera crucial “criar uma relação de cooperação e partilha com a equipa educativa”. Deste modo, partilha-se diversas perspetivas e saberes, assim como diversas preocupações, de modo a promover-se um espaço de compreensão recíproca de escuta e de diálogo.

3. REGISTOS DIÁRIOS

| ' ' | | ' ' |

Os registos diários apresentados de seguida estão organizados cronologicamente.

3.1. 1.^a semana – 7 de outubro a 11 de outubro

7 de outubro	
Registo diário 1	<p>A educadora foi chamar as crianças ao recreio. Ao chegarem à sala todas as crianças já sabiam que tinham de marcar a sua presença e que tinham de escrever no mapa do "quero mostrar, contar ou escrever", caso pretendessem fazê-lo na reunião.</p> <p>Ao ver-me, uma das crianças perguntou-me como me chamava, outra disse que já sabia o meu nome porque ouviu-o e outra criança perguntou-me se era a nova estagiária.</p> <p>Depois de todos terem marcado a presença, reuniram à volta da mesa. A educadora começou por perguntar quem queria ser o responsável de sala. Dos braços que surgiram no ar, a educadora mencionou duas crianças que rapidamente se levantaram e foram para o lugar ao lado da educadora. Depois, cada uma escreveu o seu nome no mapa de tarefas. A educadora perguntou quem precisava do cartão com o nome, de forma a conseguir escrevê-lo mais facilmente.</p> <p>Enquanto as crianças iam escrevendo o seu nome no mapa de tarefas – a educadora ajudava quando necessário, assim como as outras crianças –, contavam as novidades. A educadora escrevia o que diziam.</p> <p>RE. – “No fim-de-semana fui ao parque com o meu irmão.”</p> <p>Educadora – “E com mais quem?”</p> <p>RE. – “Ninguém.”</p> <p>Educadora – Foste só com o teu irmão?”</p> <p>RE. – “Sim.”</p> <p>Educadora – “Estás a mentir, não acredito que tenhas ido sozinho ao parque com o teu irmão, não é?”</p> <p>RE. – “É.”</p> <p>Mad. – “Se não te lembras, diz que não te lembras, mais vale isso do que mentires.”</p> <p>Educadora – “Exatamente.”</p> <p>RE. – “Não me lembro.”</p> <p>Algumas crianças contam que foram votar com os pais. O J. menciona que não sabe o que significa “votar”. A educadora pede para o RA. explicar-lhe o que viu e aprendeu quando foi com os pais.</p>

	<p>RA. – “votar é ir a uma escola e tens de dar o cartão de cidadão e a senhora tem uma caixa preta e temos de pôr uma cruz naquilo que mais gostamos, depois colocamos o papel na caixa preta e vamos para casa”.</p> <p>A educadora dá um exemplo, dizendo que se quiséssemos decidir qual a notícia que gostámos mais entre o RA., a Mad. e a ML., escrevíamos o nome de cada um e colocávamos a cruz no nome da pessoa que gostávamos mais (escrevendo o nome e colocando um quadrado em frente a cada nome); a pessoa que tivesse mais votos, ganhava.</p> <p>Quando acabaram de realizar o plano do dia, cada criança foi fazer o trabalho de texto.</p> <p>O Gu. estava a ilustrar a notícia que escreveu, sobre o facto de a avó ter feito 60 anos no fim-de-semana.</p> <p>Gu. - "Daniela, eu queria fazer 60 velas, mas já não tenho espaço e fiz só 16".</p>
Registo diário 2	<p>Depois, realizou-se o tempo de histórias em que se leu o livro "O Grilo muito silencioso", de Eric Carle – escolhido pelo Gu.. A educadora começou a história a dizer o título, o autor e a editora. Quando acabou a história, perguntou às crianças qual era o título, a editora e o autor da mesma. De seguida, as crianças realizaram um resumo da história, em que contaram os acontecimentos que ocorreram, enquanto a educadora registou o que foram dizendo e quem o diz.</p>
Registo diário 3	<p>No recreio, a Mad., a Ma. e a La. pediram-me para me fazer penteados. Começaram por pentear-me, depois "pintaram-me" o cabelo e fizeram-me tranças.</p> <p>A SC. disse-me que ia fazer um espetáculo e colocou-se em cima de um bloco. Depois, foi para baixo e escondeu-se atrás do bloco. A SC. agarrou numa girafa de plástico, colocou-a na horizontal e disse “isto é o meu piano” e começou a fazer o som e os gestos como se estivesse a tocar. Entretanto, o J. e a Mar. juntaram-se à brincadeira, sendo que cada um agarrou num bloco maior e outro mais pequeno e começaram a bater um no outro. Eu afirmei que são todos uns artistas e perguntei se estão a tocar bateria para acompanhar a música do piado da SC. Eles responderam “é uma banda!!”</p>
Registo diário 4	<p>Depois do almoço, como era dia de língua portuguesa, leu-se e analisou-se o poema "O Pastor", de Eugénio De Andrade – que a Mad. tinha trazido na semana passada. Com o poema trabalhou-se as rimas e realizou-se um jogo de equipas que envolveu a escola inteira – cada equipa teve de ir a diferentes salas perguntarem o que rimava com "pastorzinho/sozinho", "ninguém/bem" e "amigo/contigo".</p> <p>O An. disse que "ninguém" rima com "bem". O J. tocou-lhe no ombro e disse "boa" enquanto fazia um fixe com a mão.</p>
Registo diário 5	<p>Na hora do lanche, a SC. lembra-se de partilhar uma experiência que realizou na sua casa.</p> <p>SC. – “[Educadora], eu fiz uma experiência com o meu pai.”</p> <p>Educadora – “A sério? Boa! E como era a experiência?”</p>

	<p>SC. – “Era uma vela, nós acendemos e depois colocámos um copo por cima e a vela apagou-se”.</p> <p>Educadora – “Ah isso é muito giro! Gostavas de fazer essa experiência aqui na sala com os amigos?”</p> <p>SC. – “Sim.”</p> <p>Educadora – “Então vai escrever o teu nome e a data no diário, na coluna do ‘queremos fazer’.”</p>
Registo diário 6	<p>Car. – “O que estás a escrever?”</p> <p>Eu – “Estou a escrever o que vocês estão a dizer para poder aprender com vocês.”</p> <p>Ro. – “Escreves muito bem!”</p>

8 de outubro	
Registo diário 7	No momento tempo de histórias, a educadora leu o livro “Gatinho e a neve”, de Joel Franz Rosell, escolhida pela La.. De seguida, fizeram o resumo e a La. fez a ilustração. A Ma. sugeriu que se inventasse uma continuação para a história e foi escrever o seu nome no diário, na coluna “queremos fazer”.
Registo diário 8	A Mad. sugeriu que se fizesse cupcakes e foi escrever o seu nome no diário, na coluna “queremos fazer”. A Ro. trouxe um livro com diversas técnicas de pintura. A educadora viu-o com ela e escolheram uma das técnicas para fazer com as crianças da creche.
Registo diário 9	A Sc., a La. e a Ro. estão no recreio. A La. trouxe um telemóvel de brincar. SC. – “Eu quero ser a mãe que a mãe tem o telefone.” Ro. – “Eu quero ser a mãe e eu é que decido.” A La. sugeriu que se decidisse à sorte e cantou a música para ver quem ficava com o telemóvel. La. – “A Ro. fica com o telemóvel” (deu-lhe o telemóvel). SC. – “Não, então vou escrever no diário”. La. – “Então espera!” (e tira o telemóvel a Ro.).
Registo diário 10	A ML. vem ter comigo no recreio. ML. – “O RE. foi escrever no diário porque lhe disse para emprestar o beyblade ao Si.”. Daniela – “Foste escrever no diário RE.?” RE. – “Sim!” Daniela – “Porquê?” RE. – “Porque o Si. disse uma coisa e também vou escrever no diário da minha casa.” ML. – “Daniela, mas ele não resolveu e foi escrever no diário!” Daniela – “Então, depois resolvemos na reunião de conselho.”
Registo diário 11	Realizou-se a experiência da vela, sugerida pela SC., em que se acendia duas velas e colocava-se um copo de diferentes tamanhos por cima de cada vela. A vela que tinha o copo mais pequeno apagava-se primeiro. Educadora – “Qual foi o copo em que a vela esteve mais tempo acesa?” Diversas crianças – “O grande”. Educadora – “Porquê?” ML. – “Porque o teto do copo é mais alto”. RA. – “Porque o fumo do copo pequeno foi mais rápido a chegar ao teto e o fumo do copo grande demorou mais tempo a chegar.”

	<p>RA. – “Porque o vidro é muito frio”.</p> <p>Então, experimentou-se com um frasco de plástico, não é frio e aconteceu a mesma coisa.</p> <p>Experimentou-se com uma abertura no copo, elevando-se um dos lados, a vela não se apagou.</p> <p>Educadora – “Porque será que não se apagou?”</p> <p>ML. – “Eu acho que não se apagou porque entra ar lá dentro.”</p> <p>Educadora – “O que acham que os copos têm aqui dentro agora?”</p> <p>Diversas crianças – “Ar”.</p> <p>Educadora – “Qual é o copo que tem mais ar?”</p> <p>ML. – “O copo maior”.</p> <p>Mad. – “O copo grande tem mais ar, o copo pequeno como tem menos ar demora menos tempo a desaparecer e a vela apaga-se mais rápido”.</p>
--	--

9 de outubro	
Registo diário 12	A auxiliar leu o livro “A horta do Si.”, de Rocío Alejandro – escolhido pelo Lo. – e, de seguida, fiz o registo com as crianças. A educadora e a auxiliar saíram da sala, enquanto fazia o registo com as crianças. Ao saírem as crianças começaram a conversar e comecei a ter dificuldades em gerir o grupo. A educadora, que se encontrava à porta, avisou-os que estava ali e que me devem respeitar e ajudar a realizar o registo.
Registo diário 13	RE. – “Emprestas-me o Beyblade?” Gu. – “Não.” RE. – “Então vou escrever no diário!” Gu. – “Não podes, a [Educadora] disse que não se pode escrever quando não está ninguém na sala.”
Registo diário 14	Lo. – “Daniela, a ML. diz que vai escrever no diário, mas eu não fiz nada.” Daniela – “Se calhar para ela fizeste, devias perguntar-lhe porque é que ela quer escrever no diário.” Lo. – “Eu disse que ela já não era minha amiga e ela disse que ia escrever no diário.” Daniela – “Então tens de ir conversar com ela para resolverem as coisas”.
Registo diário 15	Existem 23 crianças no grupo – em que 12 vêm desde o ano passado com a educadora; 5 vêm desta escola, mas de outra sala, sendo que a auxiliar veio com eles (passa sempre um adulto de referência). As crianças que vêm de outra escola são o RE., a La., a Ro., a F.. O Ga. só pode comer fruta da escola, o resto é de casa. O Si. não pode repetir a comida, por vezes pode começar a transpirar e a ficar branco – sinais que está a ter uma crise de hipoglicemia. O MB. tem um défice de atenção, uma perturbação na linguagem e na compreensão. Anda na terapia – equipa de intervenção precoce. O MM. é vegetariano.
Registo diário 16	Em conversa com educadora, ela explicou que a Ro. chora quando a mãe vem deixá-la na escola, mas não o faz quando vem com o pai. A educadora explica que nesta altura a Ro. já não devia fazê-lo e que a mãe alimenta esta situação, pelo que a educadora já não costuma intervir e espera que a mãe lide com situação.
Registo diário 17	Em conversa com a educadora, ela explica que sempre que há alguém novo na sala, muitas crianças mudam o seu comportamento e, neste momento, ela é bastante rígida porque se lhes começa a facilitar, elas aproveitam-se e não consegue fazer nada do grupo. Falo com a educadora sobre o facto de as crianças utilizarem o diário, a coluna do “não gostámos”, como chantagem e ameaças e de eu achar que esse não é o propósito do diário.

	A educadora explica que desta forma as crianças acabam por conseguir resolver os conflitos e que aprendem com essas situações porque se escreverem lá sem razão, na reunião de conselho chegam a essa conclusão.
Registo diário 18	As crianças do 1.º ciclo foram perguntar se queriam ir ajudá-los numa atividade na sexta. Todos responderam que sim, exceto o An., que respondeu que não. A educadora salienta para avisarem as restantes que vão todas as crianças da sala, exceto o An.. Ele fica “assutado”.

11 de outubro	
Registo diário 19	<p>De manhã, cada criança arquivou os seus trabalhos no seu dossier e contou-os com a ajuda dos adultos. A educadora escreveu o número de trabalhos que cada criança tinha em pedaços de papel e distribuiu-os para que cada criança escrevesse o seu nome. Realizou uma tabela para se colocar os papéis com o número de trabalhos de cada criança.</p> <p>Uma das crianças – “O Gu. tem 22 trabalhos!”</p> <p>Educadora – “A sério Gu.? Estou tão feliz! Tens trabalhado muito!”</p> <p>Educadora – “Quem é que tem o número 6?”</p> <p>(La. levanta o braço).</p> <p>Educadora – “O teu número é o número nove!”</p> <p>Ro. – “O seis é assim e o nove é assim!” (enquanto vira a folha com o número 6 ao contrário).</p> <p>De seguida, leu-se o livro “A história de Ferdinando”, de Munro Leaf.</p>
Registo diário 20	<p>A educadora de outra sala vem com um menino de outra sala, o V. e diz que ele precisa de aprender a como se deve estar numa sala.</p> <p>Educadora - "O que se passou V.?" (o V. coloca a mão na cara)</p> <p>Educadora - "Podem explicar ao V. como se está numa sala?"</p> <p>Mar. - "Tem de estar com muita atenção! "</p> <p>Ro. - "V. tens que estar com muita atenção para ninguém se chatear!"</p> <p>Mad. - "Tens de ouvir os outros!"</p>
Registo diário 21	<p>Na reunião de conselho, começou-se por avaliar o mapa de tarefas.</p> <p>O J. e a ML. – Responsáveis de sala – dizem o nome da tarefa, as crianças que são responsáveis por essa tarefa colocam o dedo no ar e dizem se correu bem ou não. As restantes crianças do grupo também participam na avaliação da tarefa de determinada criança, dizendo se concordam ou não com determinada avaliação justificando-a.</p> <p>ML. – “Deram todos os dias [comer às tartarugas]?”</p> <p>SC. – “Não me lembro...”</p> <p>(Todos olham para educadora).</p> <p>Educadora – “Não olhem para mim, não sou eu a responsável pelo mapa de tarefas. Vocês é que sabem como correu!”</p> <p>As crianças colocam o dedo no ar.</p> <p>Ma. – “Ela nunca deu!”</p> <p>RA. – “Tens de dar porque senão as tartarugas hibernam e morrem.”</p>

	<p>Mad. – “Já tivemos esta conversa, a [educadora] já explicou.”</p> <p>J. – “Já lemos a história do avô urso e não queremos que aconteça com as tartarugas.”</p>
Registo diário 22	<p>De seguida, analisou-se o diário.</p> <p>O J. e a Mad. vão chamar os meninos do 1.º ciclo que escreveram no diário da sala. Exemplo: “Não gostamos que o S. estragasse a nossa brincadeira”.</p> <p>L. 1º ciclo – “Nós não gostamos...”</p> <p>Educadora – “Não fales para mim ou problema é comigo?”</p> <p>L. 1º ciclo – “Nós não gostamos que o S. não saísse do escorrega e não nos deixasse brincar e pedimos para ele parar e não parou.”</p> <p>S. – “Eu só estava a ver”</p> <p>Educadora – “Não é para mim que tens de falar... o escorrega serve para quê?”</p> <p>S. – “Escorregar.”</p> <p>Educadora – “Então tens de deixar os amigos escorregarem.”</p> <p>L. 1º ciclo – “Mas não foi bem essa situação... Eu estava a brincar com ela e queríamos brincar sozinhas na parte de cima do escorrega. E já outras pessoas tinham perguntado se podiam brincar e nós dissemos que não porque naquela altura só queríamos brincar as duas. E pedimos para o S. parar e ele não parou.”</p> <p>Educadora – “Não vos respeitou então, foi isso?”</p> <p>L.1.º ciclo – Sim.”</p> <p>Educadora – “Como se sentiram?”</p> <p>L. 1º ciclo – “Tristes... porque depois tivemos de ir para as aulas e não conseguimos brincar... coloca-te no nosso lugar e vê como ficavas...”</p> <p>Educadora – “Queres dizer alguma coisa às amigas?”</p> <p>S. – “Desculpa.”</p> <p>Educadora – “Não tens mais nada a dizer?”</p> <p>S. – “Para a próxima vou conversar.”</p> <p>Educadora – “Desculpam o S.?”</p> <p>Crianças do 1.º ciclo – “Sim!”</p> <p>Depois analisou-se a coluna do “gostámos”.</p> <p>Luís 1º ciclo – “Eu gosto de brincar com os meninos da sala da [educadora]!”</p> <p>Educadora – “Fico muito feliz! Mesmo muito contente em saber isso. Obrigada por vires partilhar isso connosco!”</p> <p>Por fim, analisou-se a coluna “queremos fazer”. A Ma. disse novamente a sua sugestão de continuarem a história “Gatinho e a neve”, de Joel Franz Rosell. A educadora perguntou quem gostava de ajudar a Ma., muitas crianças levantaram o braço. A educadora disse que a ML., o S. e a Mar. podiam ajudar. De seguida, pergunto-me se gostaria de realizar esta</p>

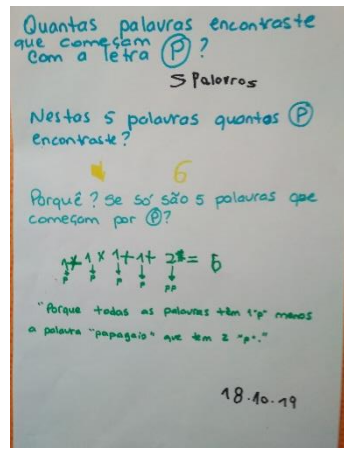
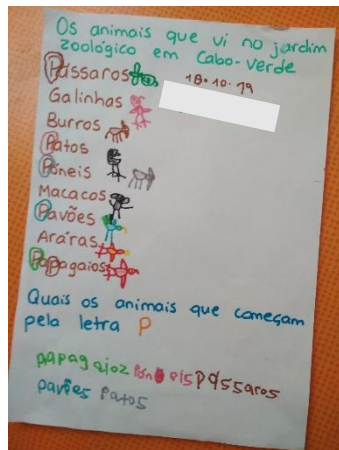
	tarafa com eles. Eu disse que sim. A educadora perguntou às crianças se concordavam e todas aceitaram.
--	--

3.2. 2.^a semana – 14 de outubro a 18 de outubro

14 de outubro

Registo diário 22 A mãe da La. foi à sala ensinar a fazer panquecas. À medida que foi dizendo os ingredientes, algumas crianças fizeram o registo escrevendo o nome dos ingredientes – como pensavam que estaria correto. A Mad. escreveu “ovos” sem grande dificuldade; a SR. não sabia escrever “Leite”, pelo que a educadora lhe disse as letras, enquanto apontava para cada uma delas – o alfabeto com as letras minúsculas e maiúsculas está exposto na parede da sala.

Registo diário 23 As crianças contaram as novidades depois de se fazer as panquecas. A equipa de intervenção precoce veio nesse momento, para ajudar o MB. O MB. contou aos amigos que foi de férias para Cabo Verde e no jardim zoológico viu diversos animais, como: galinhas, pavões, pôneis, patos, burros, macacos. A educadora escreveu o nome dos diversos animais numa folha e pediu ao MB. para identificar os nomes que começavam com a letra “P” – depois da reunião.



Educadora – “Quando é que chegaste das férias? Foi ontem ou Sábado?”

MB. – “Já não me lembro...”

Educadora – “Quem é que te foi buscar ao aeroporto?”

MB. – “O táxi.”

Educadora – “E a seguir foste para onde?”

MB. – “Para a casa, em Cabo Verde.”

Educadora – “Não, mas quando chegaste de Cabo Verde, quem é que te foi buscar?”

MB.- “A tia.”

Educadora – “Então e depois? A tia foi buscar-vos e foram onde? Foste para casa?”

MB. – “Fui no carro da tia, ao parque com os primos.”

Educadora – “E depois?”

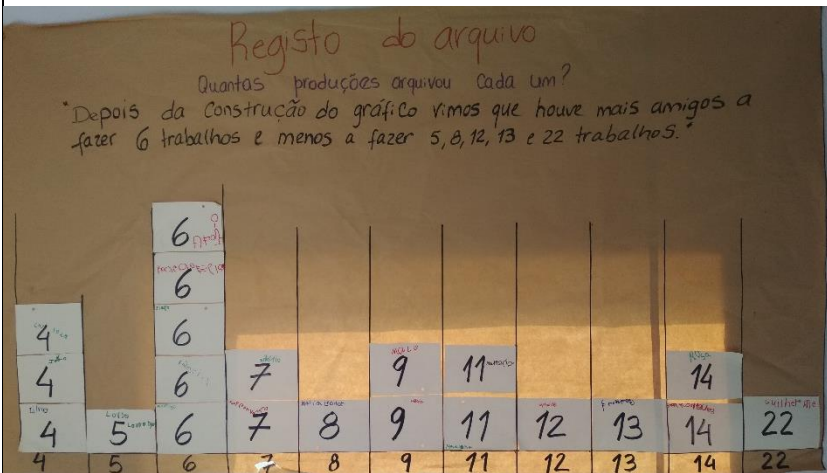
MB. – “Fui para casa.”

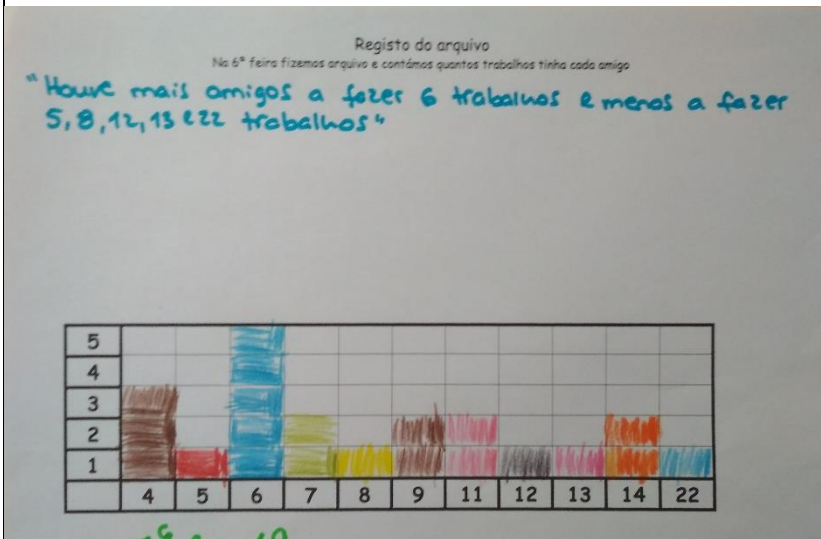
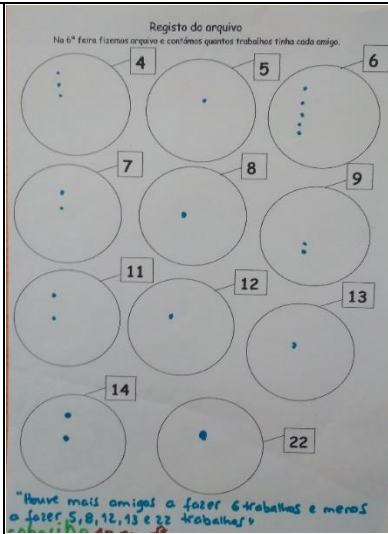
<p>Educadora – “E depois?”</p> <p>MB. – “Fui tomar banho e depois ver desenhos”</p> <p>Educadora – “E depois?”</p> <p>MB. – “Fui comer e depois fui ver mais um bocadinho de desenhos.”</p> <p>Educadora – “E depois?”</p> <p>MB. – “Fui dormir?”</p> <p>Educadora – “E quando acordaste?”</p> <p>MB. – “Vesti-me.”</p> <p>Educadora – “Vestiste-te e depois?”</p> <p>MB. – “Depois vim com a mãe para aqui.”</p> <p>Educadora – “Então quando é que chegaste?”</p> <p>(MB. não responde)</p> <p>Educadora – “Chegaste ontem então.</p> <p>A auxiliar respondeu que ele tinha chegado no sábado, logo o MB. tinha saltado imensas partes.</p> <p>Educadora – “O que fizeste ontem MB.?”</p> <p>MB. – “Fui ao parque com os primos.”</p> <p>Educadora – “Ah então ontem é que foste ao parque com os primos... e no dia que a tia te foi buscar ao aeroporto?”</p> <p>(A senhora da equipa de intervenção pede para a Mad. o ajudar, uma vez que ela é prima dele e estava com ele).</p> <p>Mad. – “Nós fomos ter com o MB. e depois fomos lanchar.”</p> <p>MB. – “À pizzeria.”</p> <p>(A Mad. olha para ele, fazendo uma careta)</p> <p>Mad. – “Comeste o quê MB.?”</p> <p>MB. – “Já não me lembro.”</p> <p>Educadora – “Ah mas então não foi pizza! Foste lanchar onde com os primos?”</p> <p>MB. – “Já não me lembro”</p> <p>Educadora – “Foram onde Mad.?”</p> <p>Mad. – “À Padaria Portuguesa!”</p> <p>Senhora da intervenção precoce – “Tu também te lembravas, tens é de te esforçar um bocadinho”.</p> <p>...</p> <p>Mad. – “O que é que a Maria estava a usar? Aquilo que ela gosta muito!”</p> <p>MB. – “Não sei”.</p> <p>Auxiliar – “Estava a usar onde?”</p> <p>Mad. – “Na boca.”</p>
--

	<p>ML. – “uma chucha.”</p> <p>Mad. – “Sim, mas qual é o nome que prende isso?”</p> <p>Auxiliar – “O que prende a chucha à roupa?”</p> <p>Educadora – “Corren...”</p> <p>MB. – “Corrente”.</p>
Registo diário 24	<p>A Mad. contou que foi à sala dos bebés e que quando eles estavam a comer a sopa, eles colocavam os dedos na sopa e depois na boca e ela foi ajudar um dos bebés.</p> <p>(A senhora da intervenção foi embora e disse adeus ao MB.; Ele não respondeu).</p> <p>Educadora – “MB. o que é que a Mad. disse?”</p> <p>MB. – “A Mad. enganou-se e deu a comida à bebé, em vez de... já não me lembro”.</p> <p>Educadora – “Não estás com atenção! A [senhora da intervenção precoce] disse-te até para a semana e tu nem respondeste!”</p>
Registo diário 25	<p>Durante o lanche:</p> <p>Ro. – “Daniela, eu e a Mar. íamos resolver um problema porque ela disse que já não é minha amiga.”</p> <p>Daniela – “Então resolve com ela.”</p> <p>Ro. – “Não és minha amiga?”</p> <p>Mar. – “Se eu disse que não era tua amiga é porque estava a brincar.”</p>
Registo diário 26	<p>Durante a tarde, festejou-se o aniversário do Af.. Os pais e o irmão foram à sala e levaram um bolo e chá para partilhar com o grupo.</p>

15 de outubro	
Registo diário 27	De manhã, as crianças terminaram trabalhos, começaram a fazer o registo da receita e estiveram nas diversas áreas da sala. A meio da manhã foram à ginástica.
Registo diário 28	<p>No recreio, o J. vem a chorar ter comigo.</p> <p>Daniela – “Então J.? O que aconteceu?”</p> <p>J. – “Daniela, a SR. bateu-me com a baliza.”</p> <p>Daniela – “Já falaste com ela?”</p> <p>J. – “Ela não quer”.</p> <p>Daniela – “Mas ela sabe que te magoou, disseste-lhe?”</p> <p>J. – “Sim, mas ela não quer falar...”</p> <p>(Vou com o J. ter com a SR.).</p> <p>Daniela – “SR., o teu amigo está a chorar... o que aconteceu?”</p> <p>SR. – “Foi assim, eu estava a ajudá-lo e depois a baliza caiu, mas eu não fiz nada”.</p> <p>Daniela – “Foi sem querer, foi isso?”</p> <p>SR. – “Sim”.</p> <p>Daniela – “Então, mas quando magoamos um amigo devemos pedir desculpa, mesmo que não tenha sido intencional e tenha sido sem querer”.</p> <p>SR. – “Mas eu não o magoei!” (enquanto aponta para o J.).</p> <p>J. – “Magoaste sim!”</p> <p>Daniela – “O J. está a dizer que sim e ele é que sabe o que sentiu.”</p> <p>SR. – “Não te magoei nada”.</p> <p>(Chamam os meninos da sesta).</p> <p>SR. – “Tenho de ir para a sesta!”</p> <p>Daniela – “Mas SR. isto ainda não está resolvido”.</p> <p>SR. – “Mas já chamaram para a sesta.”</p> <p>Daniela – “Mas então vais para a sesta e depois vão ver se resolvem isto, se não escrevem no diário para se resolver na reunião de conselho”.</p> <p>Contei à auxiliar o sucedido. A auxiliar explicou que quando a SR. acordar da sesta, devia chamar ela e o J., porque ela estava a utilizar a sesta como desculpa para não ter de resolver a situação e, nestes casos, podia ter ficado com eles até resolverem e quando terminasse, mandar a SR. para a sesta.</p> <p>Quando cheguei do almoço fui ter com o J..</p> <p>Daniela – “J., já resolveste as coisas com a SR.?”</p>

	<p>J. – “Não, ela não quer”.</p> <p>Daniela – “Vamos ter com ela, para ver se conseguimos resolver. SR., vamos resolver as coisas?”</p> <p>SR. – “Não, não quero”.</p> <p>Daniela – “Não queres? Então, mas quando existe algum conflito deve-se resolver!”</p> <p>SR. – “Mas eu não quero, há bocado tentei resolver e ele não quis e foi dizer. Agora não quero eu, já pedi desculpa”.</p> <p>J. – “Mas eu não ouvi SR.”-</p> <p>SR. – “Mas eu pedi, mas tu não quiseste ouvir”.</p> <p>Daniela – “Então a SR. já tinha ido falar contigo?”</p> <p>J. – “Ela foi, mas eu não ouvi a pedir desculpa”.</p> <p>Daniela – “Sim, mas quando um amigo vai falar contigo deves ouvir o que tem a dizer. Mas agora estão aqui os dois, não querem resolver as coisas?”.</p> <p>J. – “Sim”.</p> <p>Daniela – “SR., não queres resolver as coisas?”</p> <p>SR. – “sim”.</p> <p>J. – “Eu também não tive bem porque não conversei...”</p> <p>SR. – “Falta aí qualquer coisa J...uma palavra”.</p> <p>J. – “Desculpa”.</p> <p>(Chamam para ir para a sala).</p> <p>SR. – “Já chamaram para a sala!”</p> <p>Daniela – “Oh SR., mas achas que também agiste bem?”</p> <p>SR. – “Mas já chamaram.”</p> <p>Daniela – “Eu sei, não te preocupes que se for preciso explico à [educadora]... Achas que agiste bem?”</p> <p>J. – “Não, foram os dois”</p> <p>SR. – “Não”.</p> <p>Daniela – “Então o que tens de fazer?”</p> <p>J. – “Pedir desculpa”.</p> <p>SR. – “Desculpa.”</p> <p>Daniela – “Então desculpas a SR.?”</p> <p>J. – “sim”.</p> <p>Daniela – “E tu, SR., desculpas o J.?”</p> <p>SR. – “Sim”.</p>
<p>Registo diário 29</p>	<p>Depois do lanche, assistiu-se a um teatro realizado pelos meninos da sala da Susana.</p>

<p>Registo diário</p> <p>30</p>	<p>À tarde foi dia de matemática. Na sexta, combinou-se que iriam fazer o registo do arquivo. A educadora mostrou novamente a tabela que realizaram na sexta e analisou, em conjunto com as crianças, o número de trabalhos que cada menino realizou, quem realizou mais trabalhos, o número de trabalhos que teve o mesmo número de meninos a realizarem-no. O RA. destacou-se ao longo desta análise porque conseguiu responder à maioria das questões.</p> <p>A educadora realizou folhas com uma tabela (que cada criança tinha de pintar o número de quadrados que equivalia ao número de trabalhos que cada criança realizou) e outras com um diagrama (em que a criança tinha de desenhar o número de crianças que tiveram o número de trabalhos presente no diagrama). As crianças que tinham mais dificuldade, escolheram primeiro qual das folhas preferiam: a tabela ou o diagrama.</p> <p>Fiquei numa mesa com o An., o Ga., o Af. e o Gu..</p> <p>Todos demonstraram conseguir analisar o gráfico. O An. distraia-se facilmente, pelo que era preciso lembrá-lo que tem de tomar atenção ao que está a fazer. O Ga. fez um círculo dentro dos quadrados, contudo, depois, teve de pintar corretamente cada um dos quadrados – o Ga. demonstra alguma dificuldade na pintura/desenho.</p> <p>O Af., apesar de saber como se fazia, era sempre bastante cauteloso. Esperava sempre que lhe perguntasse e que confirmasse a sua resposta. Ao comentar essa situação com a educadora, ela explicou que deve-se à sua falta de autoconfiança.</p>  <table border="1" data-bbox="343 1310 1173 1601"> <thead> <tr> <th>4</th> <th>5</th> <th>6</th> <th>7</th> <th>8</th> <th>9</th> <th>11</th> <th>12</th> <th>13</th> <th>14</th> <th>22</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>4</td> <td>5</td> <td>6</td> <td>7</td> <td>8</td> <td>9</td> <td>11</td> <td>12</td> <td>13</td> <td>14</td> <td>22</td> </tr> </tbody> </table>	4	5	6	7	8	9	11	12	13	14	22	4	5	6	7	8	9	11	12	13	14	22
4	5	6	7	8	9	11	12	13	14	22													
4	5	6	7	8	9	11	12	13	14	22													

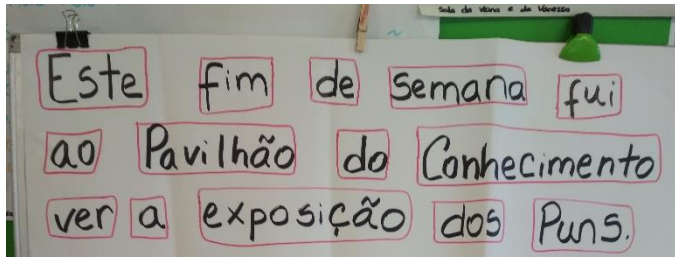


3.3. 3.^a semana – 21 de outubro a 25 de outubro

21 de outubro	
Registo diário 37	<p>No mês passado, depois de lerem o livro “Andar por aí”, de Isabel Minhós Martins, combinaram que cada criança faria a rua da sua casa com os pais – a educadora avisou todos os pais. Mais tarde, numa data a combinar com a educadora, os pais vêm apresentar a sua rua com os seus filhos.</p> <p>O RA., o S., a C., o MB., a SR. e a Mad. já trouxeram o desenho/pintura da sua rua. As crianças que trouxeram partilharam o seu trabalho com os amigos. A educadora vai questionando cada uma das crianças sobre o que existe no local onde vivem: se tem casas ou prédios; passadeiras; jardins...</p> <p>SR. – <i>“Tem uma bomba de incêndio”</i>.</p> <p>Auxiliar – <i>“O que é uma bomba de incêndio?”</i></p> <p>SR. – <i>“Quando há um incêndio, aquilo tem água com um detergente especial”</i>.</p> <p>Educadora – <i>“E toda a gente pode mexer?”</i></p> <p>SR. – <i>“Não, tens de ter um fato especial vermelho”</i>.</p> <p>Educadora – <i>“Então e isso é o quê?”</i></p> <p>MB. – <i>“Bombeira”</i>.</p> <p>SR. – <i>“Sim, tem de ser bombeiro!”</i></p> <p>Educadora – <i>“Isso é muito importante ter ao pé de casa!”</i></p> <p>SR. – <i>“Eu sei, por isso é que fiz aqui”</i>.</p>
Registo diário 38	<p>Quando as crianças estavam a partilhar as novidades, bateram à porta um grupo de três crianças do primeiro ciclo. Elas vinham mostrar um caracol que uma das crianças encontrou na vinda para a escola. A educadora coloca o caracol na mão e começa a cantar <i>“caracol, caracol, põe os teus pauzinhos ao sol”</i>. Ela sugere que construam um caracolário.</p> <p>Criança do 1.º ciclo – <i>“O que é um caracolário?”</i></p> <p>Diversas crianças da sala – <i>“É a casa dos caracóis.”</i></p> <p>Educadora – <i>“Têm de pôr terra, um bocadinho de água, folhas...”</i></p> <p>Vanessa – <i>“Podiam ir falar com a Mó. [educadora de outra sala] que ela teve um caracolário.”</i></p> <p>Educadora – <i>“Como se chama? Já deste nome?”</i></p> <p>Criança do 1.º ciclo – <i>“Sim, é Isabel”</i></p>
Registo diário 39	<p>A educadora MaB. (educadora e mãe da Mad.), veio à sala partilhar com o grupo uma descoberta.</p> <p>MaB. – <i>“O que acham que é isto?”</i> (e aponta para os frutos que estão na mesa).</p> <p>As respostas variam entre maçãs, peras e limões. Mas nenhum está correto.</p>

	<p>Educadora – <i>“Sabem o que é isto?”</i> (abre o tupperware que está junto dos marmelos) <i>“costuma-se pôr no pão...”</i></p> <p>C. – <i>“Marmelada”</i>.</p> <p>MaB. – <i>“E de onde vem a marmelada?”</i></p> <p>RA. – <i>“Dos marmelos”</i>.</p> <p>MaB. – <i>“E a MaB. descobriu uma coisa. Isto são marmelos, mas isto não são”</i> (enquanto apontava para diferentes frutos) <i>”são muito parecidos, os dois são para fazer marmelada, mas estes são marmelos e estes são gamboa.”</i></p> <p>Educadora – <i>“Ah então distinguem-se pelo tamanho?”</i></p> <p>MaB. – <i>“Sim, os marmelos são mais pequenos que as gamboas”</i>.</p> <p>Educadora – <i>“E a folha das árvores?”</i>.</p> <p>MaB – <i>“As folhas são muito parecidas, não consegui distinguir. Mas distingue-se pelo tamanho, pelo cheiro e pelo sabor”</i>.</p>
<p>Registo diário 40</p>	<p>MarB. (educadora e mãe do MB.) – <i>“A MarB. aprendeu uma coisa na escola. Quando vocês estão a aprender a escrever podem escolher uma frase, a [educadora] pode escrever a frase que cada um diz, mas em linhas diferentes, assim:</i></p> <p><i>Eu (desenham vocês)</i></p> <p style="padding-left: 40px;"><i>Já sei (desenham por exemplo um menino com um dedo no ar)</i></p> <p style="padding-left: 80px;"><i>Escrever (desenham vocês a escrever)</i></p> <p style="padding-left: 120px;"><i>O meu nome (desenham o vosso nome)</i></p> <p><i>E assim quando se esquecerem, podem ler.”</i></p> <p>MaB. – <i>“Lembro-me de aprender isto, chama-se unidades de sentido”</i>.</p>
<p>Registo diário 41</p>	<p>A Mad. apresenta o local onde vive – é no mesmo bairro que o MB..</p> <p>Mad. – <i>“Tem uma mercearia”</i>.</p> <p>Educadora – <i>“sabes o que se vende numa mercearia?”</i></p> <p>MB. – <i>“Nunca lá fui”</i>.</p> <p>Educadora – <i>“Já foste já. O que se vende num talho?”</i></p> <p>(MB. não responde)</p> <p>Educadora – <i>“O que se vende na padaria?”</i></p> <p>MB. – <i>“Pão”</i></p> <p>Educadora – <i>“Quem é que te disse?”</i></p> <p>MB. – <i>“Foi o Si.”</i>.</p> <p>Educadora – <i>“Então e o Si. não sabe que tem de deixar os amigos pensarem?”</i></p> <p>Si. – <i>“Sim...”</i></p> <p>Educadora – <i>“O que se vende na peixaria?”</i></p> <p>MB.- <i>“Peixe?”</i></p> <p>Educadora – <i>“O que se faz na lavandaria?”</i></p>

	<p>MB. – “<i>Eu fui lá comprar bolo</i>”.</p> <p>Educadora – “<i>O que se faz no cabeleireiro?</i>”</p> <p>MB. – “<i>Cortamos o cabelo, pintamos as unhas</i>”.</p> <p>A educadora escreve estes nomes de lojas numa folha, para que o MB. dissesse o que vendia cada loja: Sapataria, florista, lavandaria, peixaria, mercearia, café, farmácia, cabeleireiro</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 20px;"> <table border="1" data-bbox="363 622 592 770" style="border-collapse: collapse;"> <tr><td style="padding: 5px;">Talho</td></tr> <tr><td style="height: 30px;"></td></tr> </table> <table border="1" data-bbox="644 589 842 736" style="border-collapse: collapse;"> <tr><td style="padding: 5px;">Padaria</td></tr> <tr><td style="height: 30px;"></td></tr> </table> </div>	Talho		Padaria	
Talho					
Padaria					
<p>Registo diário 42</p>	<p>O J. e o S. estavam a brincar a “montar” o esqueleto de um dinossauro da science4you. Como estavam a ter alguma dificuldade, fui ajudá-los. Quando estávamos a ver o livro das instruções, o S. virou a página e disse “olha uma experiência”.</p> <p>Daniela – “Pois é, temos de ver como é e podemos ver se dá para fazer na sala”.</p> <p>J. – “Vou mostrar à [educadora]”.</p> <p>O J. escreve o seu nome no diário e desenha um osso de frango, porque é necessário utilizá-lo para realizar a experiência.</p>				
<p>Registo diário 43</p>	<p>À tarde fez-se uma atividade de língua portuguesa. Na reunião da manhã, o MB. e a Mad. partilharam uma novidade cada um. Quando chegou o momento de as crianças votarem qual era a novidade que tinham gostado mais, como só haviam duas, a educadora disse que cada um escolhia a que preferia.</p> <p>Depois do lanche, a educadora mostrou cada novidade escrita num papel de cenário e explicou que teríamos de contar palavras.</p> <p>Educadora – “Quantas palavras tem esta frase?”</p> <p>Si. – “Três”.</p> <p>Educadora – “Não, não são três”; “O que são palavras?”</p> <p>J. – “Palavras são coisas escritas”.</p> <p>Educadora – “Sim, palavras são coisas escritas... Quando se juntam muitas letras forma-se o quê?”</p> <p>S. – “uma palavra”.</p> <p>Educadora – “Então quantas letras tem esta palavra [este]?”</p> <p>Algumas crianças – “4 letras”. (A educadora sublinha a palavra)</p> <p>Fizeram o mesmo para todas as palavras da frase.</p> <p>Educadora – “Quantas palavras tem este texto?”</p> <p>Mad., Mar., MB. – “14 palavras”.</p>				

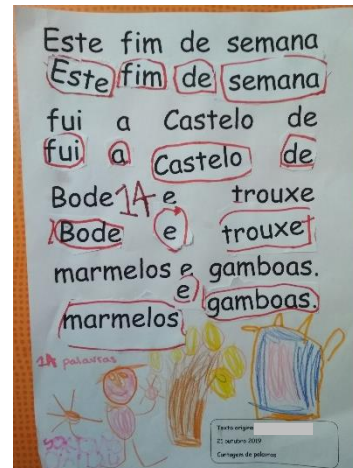
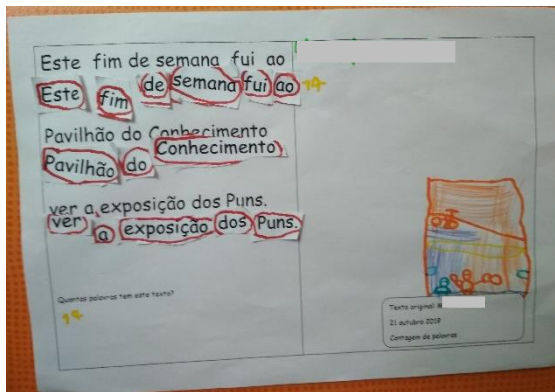


- 14 palavras
- Notícia do MB.

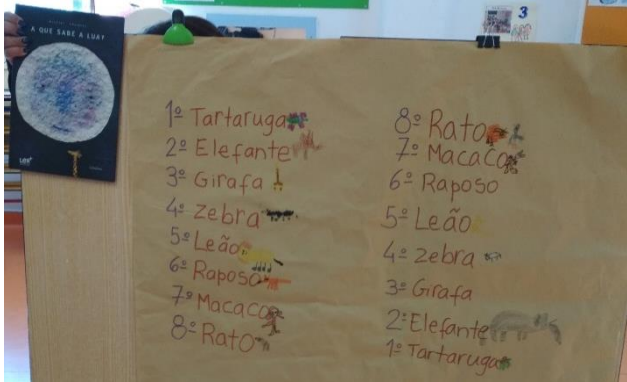
“Este fim de semana fui a castelo de bode e trouxe marmelos e gamboa.

- 14 palavras
- Notícia da Mad..

A educadora entregou a notícia que cada criança tinha escolhido, adaptando a tarefa às capacidades de cada criança.



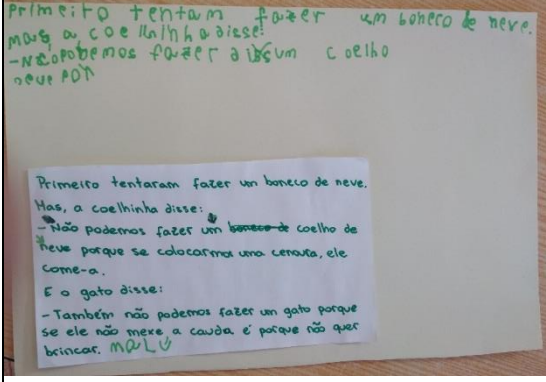
22 de outubro	
Registo diário 44	Cada criança inscreve-se no que quer fazer sexta: fazer cupcakes ou ir para a sala da MR. fazer marmelada.
Registo diário 45	<p>Á tarde continuou-se a atividade de matemática da semana passada sobre o livro “A que sabe a lua”, de Michael Grejniec.</p> <p>1.º Tartaruga 2.º Elefante 3.º Girafa 4.º Zebra 5.º Leão 6.º Raposo 7.º Macaco 8.º Rato</p> <p>Educadora – <i>“Qual foi o quinto animal?”</i></p> <p>A Ma. aponta para a palavra “leão” que tinha o número 5 à frente. De seguida, a Ma. desenha o leão.</p> <p>Educadora – <i>“Porque é que aqui na imagem está em primeiro lugar o rato?”</i></p> <p>Ma. – <i>“Porque estávamos a ver ao contrário”</i></p> <p>Educadora – <i>“Porque aqui estão a ver o primeiro a chegar à...”</i></p> <p>Crianças – <i>“Montanha”</i></p> <p>Educadora – <i>“E aqui estão a ver o primeiro a chegar à...”</i></p> <p>Crianças – <i>“Lua”</i>.</p> <p>Educadora – <i>“O primeiro a chegar à montanha foi a...”</i></p> <p>Crianças – <i>“Tartaruga”</i></p> <p>Educadora – <i>“E o primeiro a chegar à lua foi o..”</i></p> <p>Crianças – <i>“Rato”</i>.</p> <p>Educadora – <i>“Então agora vamos escrever ao contrário, do maior para o mais pequeno:</i></p> <p>8.º Rato 7.º Macaco 6.º Raposo 5.º Leão 4.º Zebra</p>

	<p>3.º Girafa 2.º Elefante 1.º Tartaruga”</p> <p>(vai uma criança de cada vez fazer o desenho do animal à frente da palavra). Educadora – “Do mais pequeno para o maior é cres...” Crianças – “crescendo” Educadora – “Do maior para o mais pequeno é desces...” Crianças – “Decrescendo”.</p> <p>J. – “No raposo e no rato a letra é igual”.</p> <p>Educadora – “Mas já viste que o som é diferente? “Ra”/”Rá”. Alguém pode explicar ao J. porque isso acontece?” Criança – “porque têm letras iguais” Educadora – “Não. Quantos sons pode ter a letra ‘a’?” ML. – “Dois”.</p> <p>Educadora – “Quantos sons pode ter a letra ‘o’?” ML. – “Dois”.</p> <p>Educadora – “Quantos sons pode ter a letra ‘e’?” Mad. – “Três”.</p> <p>Educadora – “é”, e[l]e[fante]. É por isso!”</p> <p>A Mad. ia desenhar o elefante, quando chegou ao pé do papel perguntou “onde é para desenhar o elefante?”. Depois, foi ver onde estava o desenho do elefante nos animais ordenados pela ordem crescente e viu como se escrevia elefante, podendo comparar as palavras.</p> <p>O MB. foi desenhar o leão e fez o mesmo que a Mad.. A La. foi desenhar a zebra e fez o mesmo.</p> <p><u>Registo Fotográfico:</u></p> 
<p>Registo diário 46</p>	<p>O grupo está a explorar a tinta-da-china por causa da história “O segredo do avô urso”, de Pedro Mañas (leram em setembro).</p>

	<p>A educadora pergunta às crianças quais foram os trabalhos feitos a partir de livros. Em conjunto, a educadora e as crianças refletem e chegam à conclusão que foram:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Trabalho com as famílias “nossa rua”, surgiu do livro “Andar por aí”, de Isabel Minhós Martins (leram em setembro); – Trabalho de expressão plástica (tinta da china, do livro “ O segredo do avô urso”, de Pedro Mañas; – Jogo social; – Trabalho de matemática, números ordinais, do livro “A que sabe a lua”.
Registo diário 47	Em conversa com a educadora, ela explicou a dificuldade que o MB. tem em situar-se temporalmente – ontem, hoje, amanhã; em saber ordenar o que fez ao longo do dia”.

23 de outubro

Registro diário 48	<p>Na reunião da manhã decidiu-se que ia começar a fazer a continuação da história “Gatinho e a neve”, de Joel Franz Rosell com a Ma., a ML., a Mar. e o S.. Como o S. não veio à escola, começámos a fazer sem ele.</p> <p>Apesar de a ideia inicial ser eu escrever a maioria da história e as crianças apenas escreverem a capa e algumas palavras, a educadora sugeriu que as crianças escrevessem a história inteira, uma vez que já o conseguiam fazer.</p> <p>A ML. sugeriu fazermos a história com cartolina. Eu achei que poderíamos utilizar a cartolina para a capa. Elas concordaram.</p> <p>Depois, perguntei-lhes como gostavam de fazer a ilustração do livro, com caneta e lápis, tinta... Elas concordaram em fazer com aguarela.</p> <p>Primeiro, li o livro para lembrarmos a história.</p> <p>De seguida, a Ma., a Mar. e a ML. contaram a história, enquanto eu escrevi o que foram dizendo. Neste momento, a ML. e a Ma. estavam a ser mais participativas, enquanto a Mar. permanecia mais calada.</p> <p>Daniela – “Então, Mar., o que aconteceu na história depois?”</p> <p>Mar. – “Eu não sei ler”.</p> <p>Daniela – “Não tens de ler, tu sabes o que aconteceu...O gatinho e o coelhinho não fizeram o boneco de neve e decidiram fazer o quê?”</p> <p>Mar. – “Jogar às escondidas”.</p> <p>Daniela – “E o que aconteceu ao jogarem às escondidas?”</p> <p>ML. – “A Mar. já está a falar muito”.</p> <p>Mar. – “O coelhinho encontrava...”</p> <p>A certa altura, a ML. começou a chorar porque queria contar a história e eu não a deixei para dar oportunidade às outras crianças. Eu expliquei-lhe que o trabalho é de todas e todas devem participar, ela acalmou-se e deixou as restantes amigas falarem.</p> <p>Após escrever a história baseada no livro, elas inventaram outro final.</p> <p>Posteriormente, escrevi em três pedaços de papel as três primeiras páginas e dei uma a cada, para elas escreverem nas folhas que serão as páginas do livro.</p> <p>A educadora explicou que preciso estar atenta e explicar-lhes que se tiverem espaço, devem continuar o texto seguido, em vez de passarem para a linha de baixo – uma vez que têm tendência de mudarem de linha, quando se muda no texto que estão a copiar.</p> <p>A ML. escreveu as letras muito grandes, pelo que uma folha não chegou para o texto. Então, a educadora sugeriu-me que arranjasse uma estratégia, por exemplo, colocar um papel por baixo da folha com o resto do texto.</p>
-----------------------	---

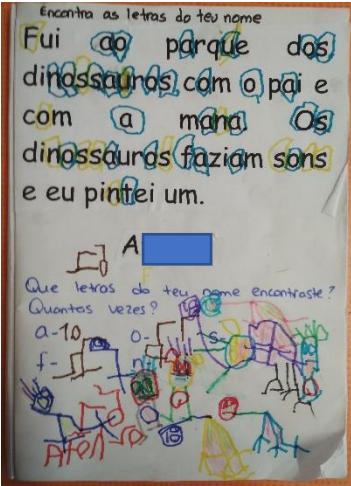
	<p>A Ma. já copia o texto com facilidade e apercebe-se quando se engana, corrigindo. A Mar. ainda apresenta alguma dificuldade, omitindo letras e escrevendo algumas letras ao contrário.</p> <p>A certa altura, elas começam a mostrar-se cansadas de estar a escrever. A ideia inicial era pedir para escreverem apenas na capa. Mas, a educadora sugeriu que escrevessem o texto, contudo, parece que lhes devo sugerir para escreverem apenas algumas partes, de forma a não se tornar demasiado cansativo.</p> 
--	---

25 de outubro	
<p>Registo diário 49</p>	<p>Depois da reunião da manhã, a Ma., a ML., a Mar. e eu juntámo-nos para continuar o nosso livro (o S. ainda não foi à escola).</p> <p>Conversei com a educadora sobre o facto de achar que era demasiado cansativo para as crianças estarem a escrever o texto todo e sugeri escrever a maior parte do texto e elas apenas escreverem algumas palavras. Contudo, a educadora disse que tinham de ser elas.</p> <p>A certa altura, elas começaram a dizer que já estavam cansadas. Então, disse-lhes para pararmos e que continuávamos no dia seguinte.</p>
<p>Registo diário 50</p>	<p>O MB. pediu para a educadora lhe apertar a cinta do judo. A educadora disse-lhe para ele tentar fazer sozinho e só se visse que não conseguisse mesmo, pedisse ajuda.</p> <p>MB. – “ [educadora], não consigo...”</p> <p>Educadora – “Ainda não tentaste”</p> <p>O MB. – “Tentei...”</p> <p>Educadora – “O que é que a [professora de judo] te disse?”</p> <p>MB. – “Para tentar fazer e só se não conseguir é que devo pedir... mas eu não consigo”.</p> <p>Educadora – “Consegues, os teus amigos conseguiram e tu também consegues”.</p> <p>Passado algum tempo a educadora chama-o. Ela dá-lhe as instruções, mas não põe a cinta por ele.</p> <p>De seguida, o MB. vai assoar-se. Ele agarra nos papéis e passa no nariz.</p>

	<p>Ao observá-lo, a educadora agarra nos papéis e coloca um por cima do outro, explicando-lhe como se faz. Depois, diz-lhe para agarrar nos papéis, colocá-los no nariz e fazer força. Ela salienta o facto de ele saber como se faz as coisas, mas é muito preguiçoso. Por fim, ensina-lhe a dobrar a camisola.</p>
--	--

3.4. 4.^a semana – 28 de outubro a 30 de outubro

28 de outubro	
Registo diário 51	<p>Quando cheguei à escola, o MB. veio ter comigo.</p> <p>MB. – “Daniela, eu hoje faço anos!”</p> <p>Daniela – “A sério? Fazes anos?!”</p> <p>MB. – “Sim, seis anos!”</p> <p>Dei-lhe os parabéns e um abraço.</p>
Registo diário 52	<p>A mãe do J., o J. e a CarT. (irmã do J.) vieram apresentar a rua deles.</p> <p>Mãe do J. – “Então esta é a nossa rua. Vai dizer onde é a nossa casa”.</p> <p>(O J. vai apontar para o prédio).</p> <p>Mãe do J. – “E qual é o andar?”</p> <p>J. – “Um”</p> <p>Educadora – “Primei...”</p> <p>Crianças – “Primeiro”.</p> <p>A mãe do J. foi questionando o J. e ele foi apontando e explicando o que se podia encontrar na sua rua.</p>
Registo diário 53	<p>Uma criança da outra sala veio convidar-nos para assistir a um teatro do <i>halloween</i> na quinta-feira.</p>
Registo diário 54	<p>Depois de contarem as novidades. Cada criança votou na novidade que gostou mais – a notícia da Mar. foi a escolhida para o trabalho de texto.</p> <p>Educadora – “Como querem fazer o trabalho de texto?”</p> <p>RA. – “Os dinossauros...”</p> <p>Educadora – “Não foi isso que perguntei... como querem fazer o trabalho de texto?”</p> <p>(Nenhuma criança respondeu ao pretendido).</p> <p>Educadora – “A semana passada tivemos a fazer o quê? Contámos o quê?”</p> <p>RA. – “As palavras”</p> <p>Educadora – “E esta semana o que querem fazer? Podemos fazer contagem de frases, ver se encontramos no texto as letras do nosso nome, fazer texto em extensão, fazer as frases na negativa, no futuro...”</p> <p>Mad. – “Ver as letras do nosso nome”.</p> <p>Enquanto as crianças arrumavam a sala, a educadora imprimiu as folhas necessárias. Depois, escreveu o texto num papel de cenário e, como a Car. não estava, procurou as letras do nome dela no texto, de forma a demonstrar o que era para fazer.</p> <p>As crianças que já tinham muita facilidade a escrever o nome, não tinham o nome no papel e tinham de saber as letras do nome mentalmente.</p>

	<p>O RE. estava sempre a pedir-me ajuda. Inicialmente ajudei-o, mas depois comecei a verificar que ele sabia fazer as coisas, pelo que comecei a dar-lhe mais espaço para encontrar as respostas.</p> <p>O Ga. a mesma coisa.</p> <p>No final, tinham de contar quantas letras do nome encontravam.</p> 
<p>Registo diário 55</p>	<p>À tarde, antes de chegar a família do MB. a educadora e as crianças relembrou as regras da festa.</p> <p>ML. – “Não podemos comer o bolo enquanto os outros amigos não tiverem”.</p> <p>Educadora – “Outra regra... Não se pede para quê?”</p> <p>Gu. – “Não se pede para repetir”</p> <p>Educadora – “Só se pede para repetir se não houver para todos.”</p> <p>Educadora – “Comer o bolo até ao fim, não se estraga comida”.</p>
<p>Registo diário 56</p>	<p>Em conversa com a educadora, decidimos que seria interessante fazer o projeto “As pilhas”, com a Mad., o Ga., o MB.</p> <p>O projeto surgiu quando o MB. trouxe pilhas para colocar no pilhão.</p> <p>Ao perguntar-se o que querem saber surgiram as seguintes questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Como trabalham as pilhas?” (MB.) - “Porque é que as pilhas quando já não trabalham, deitam óleo?” (Mad.) <p>Durante esta conversa, surgiram algumas conceções sobre o que as crianças acham que já sabem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “As pilhas têm liquido lá dentro” (Mad.) - “Acho que as pilhas funcionam porque têm eletricidade lá dentro” (ML.). <p>(Entretanto chegou a família do MB., pelo que teremos de continuar esta conversa mais tarde).</p>

29 de outubro	
Registo diário 57	<p>Durante a manhã estive a fazer o livro da história “Gatinho e a neve”, com o S., a Ma., a Mar. e a ML..</p> <p>Como o S. ainda nunca tinha estado presente desde que começámos a história, tivemos de lhe contar o que tínhamos decidido e perguntar-lhe se gostaria de alterar/acrescentar alguma coisa. O S. começou a escrever a página seguinte. Durante este processo, ele teve bastante focado e escreveu as letras de forma perceptível.</p> <p>Depois, ilustrou a página, com base nas imagens do livro original.</p> <p>A Ma. começou a dizer que já estava cansada. Eu disse-lhe que tinha de acabar a frase, porque ainda não tinha escrito quase nada. A Ma. concordou.</p> <p>Enquanto isso, algumas crianças acabavam o trabalho de texto que começaram ontem, outras faziam o projeto “Os morcegos”, com a auxiliar e as restantes começaram a fazer decorações de <i>Halloween</i> para os <i>cupcakes</i> de amanhã.</p>
Registo diário 58	<p>A mãe da ML. veio à escola comunicar com a ML. a sua praceta (trouxeram uma cartolina com a praça desenhada e com fotografias da ML. nos diversos locais que existiam na praça).</p> <p>Mãe da ML. – “Nós não vivemos numa rua...Tem outro nome... que sítios conhecem? Onde é que se pode viver para além de uma rua?”</p> <p>RA. – “Avenida.”</p> <p>Mad. – “Bairro”.</p> <p>Mãe da ML. - “Nós vivemos numa...”</p> <p>ML. – “Praceta”.</p> <p>Mãe da ML. – “E o que temos na nossa praceta?”</p> <p>ML. – “A montra do Sr. André, a montra do talho, a montra do café.”</p> <p>Mãe da ML. – “E a nossa praceta é muito pequena. Tem quantos prédios?”</p> <p>ML. – “Tem sete prédios”.</p> <p>Mãe da ML. – “E são todos pintados da mesma cor?”</p> <p>ML. – “Não”.</p> <p>Mãe da ML. – “E a nossa praceta tem muitas particularidades, tem muitos...”</p> <p>ML. – “carros”.</p> <p>Mãe da ML. – “Quando queremos passar a rua, o que temos de fazer?”</p> <p>ML. – “Passar a passadeira”.</p> <p>Mãe da ML. – “E o que temos aqui, ML.?”</p> <p>ML. – “Temos ecopontos. O pilhão, o ecoponto verde, o azul e o amarelo”.</p> <p>Mãe da ML. – “Temos aqui também o quê?”</p>

	<p>ML. – “Bancos”.</p> <p>Mãe da ML. – “E quem costuma estar lá sentado?”</p> <p>ML. – “Pessoas”.</p> <p>Mãe da ML. – “Sim, mas normalmente são pessoas mais velhinhas. E o que é isto?”</p> <p>ML. – “Uma coisa para tirar o papelinho para saber quem mora lá para o carro...”</p> <p>Mãe da ML. – “Que se chama par...”</p> <p>ML. – “Parquímetro”.</p> <p>A educadora procurou o nome da rua no google view para mostrar a praça.</p>
--	---

30 de outubro	
Registo diário 59	<p>De manhã, em vez de irem para a sala, foram para a cozinha para se fazer <i>cupcakes</i>. O Gu., o RA., o Af., o Ga., a Car., a F., a La., o RE., o Si., a Mad.... participaram nesta atividade, enquanto os restantes foram fazer marmelada com o grupo da educadora MR.</p> <p>Cada criança colocou um ingrediente. À medida que se ia avançando, ia questionando as crianças: "o que é isto?", "quantas chávenas já colocámos?", "quantas têm de colocar?".</p> <p>Ao mostrar o frasco de essência de baunilha, ninguém soube dizer o que era. Então, dei o frasco para o grupo cheirar. A Mad. disse que cheirava a doces, a C. conseguiu descobrir que cheirava a baunilha.</p> <p>O grupo manteve-se bastante atento. Contudo, a certa altura as crianças estavam a falar demasiado alto e a educadora interveio.</p> <p>No final, dividiu-se a massa por três tigelas. A educadora trouxe corante alimentar e perguntou quais são as cores de <i>Halloween</i>. As crianças responderam que era o preto, o laranja e o vermelho. Então, colocou-se umas gotas de corante em cada tigela, de forma a fazermos <i>cupcakes</i> com essas cores.</p> <p>À tarde, depois do lanche, as crianças desenharam bonecos assustadores. Depois cortei-os e colei-os em palitos para se colocar em cima dos <i>cupcakes</i>.</p>
Registo diário 60	<p>Depois do lanche, jogou-se ao jogo das cadeiras. A auxiliar colocou música no computador e depois parava, ao parar, as crianças tinham de se sentar nas cadeiras, quem ficasse sem cadeira, sentava-se no tapete.</p> <p>Quando o Lo. perdeu, começou a fazer beicinho. O RE. foi ao pé dele e disse "não faz mal perder sempre". Quando o RE. perdeu começou a manifestar-se e a chorar, a auxiliar começou a dizer-lhe para ele se lembrar do que tinha dito ao Lo.. O RE. sentou-se no tapete a chorar.</p>

3.5. 5.^a semana – 4 de novembro a 8 de novembro

4 de novembro	
Registo diário 60	<p>Fui para ao pé da auxiliar para ajudar a fazer a reunião da manhã.</p> <p>A Mad. é a responsável da semana, em conjunto com o Gu.. As crianças colocaram o dedo no ar e os responsáveis foram dizendo quem podia falar.</p> <p>Depois, avaliou-se o plano do dia da terça passada e o mapa de tarefas. Normalmente, são os responsáveis da semana que perguntam a cada um como correu a sua tarefa (se tiver corrido bem desenham uma circunferência em frente ao nome, se tiver corrido mais ou menos desenham uma bola meio pintada e se tiver corrido mal desenham uma bola pintada), contudo, a auxiliar pediu para fazer eu para ser mais rápido.</p> <p>Depois de todas as crianças contarem as novidades que queriam partilhar, cada criança votou na novidade que gostou mais. A que teve mais votos foi a da Ma.:</p> <p>“Eu fui ao pavilhão do conhecimento ver a exposição dos puns com o pai, a mãe e a mana. E fui brincar na caixa de areia.”</p> <p>O Gu. contou que foi de férias para o Alentejo e trouxe uma folha com fotografias das férias e descrições sobre o que fez. Na folha também dizia que viu burros e cavalos e gostava de saber mais sobre as diferenças destes animais. Contudo, o Gu. disse que gostava de saber “como os cavalos e os burros nasceram?”.</p>
Registo diário 61	<p>Perguntou-se às crianças como queriam trabalhar o texto. Apenas sugeriram ideias de tarefas que já tinham realizado – contar as palavras, encontrar no texto as letras do nome.</p> <p>Lembrei-me de a educadora ter dado exemplos de atividades, nomeadamente, colocar o texto na negativa, fazer o texto em extensão e colocar as frases no futuro ou no passado e disse à auxiliar.</p> <p>Ela perguntou-me como se trabalhava o texto em extensão ou na negativa. Como também não tinha a certeza, fui perguntar à educadora Mó.</p> <p>A educadora Mó explicou que para trabalhar o texto na negativa, pergunta-se à criança como escreveria o texto se a Ma. não tivesse ido ao pavilhão do conhecimento. Também explicou que no texto em extensão, as crianças fazer perguntas à autora do texto, de forma a obter mais informação e criar um texto mais completo – por exemplo, onde foste, quando foste, com quem foste...</p> <p>A auxiliar foi ver os <i>dossiers</i> do ano passado para ver se encontrava exemplos de trabalhos de texto. Entre os trabalhos encontrou um, que decidimos adaptar para esta tarde.</p>
Registo diário 62	<p>MB. – “Eu só fiquei três dias em Castelo de Bode”.</p> <p>Auxiliar – “E quais foram esses dias?”</p> <p>MB. B- “O primeiro dia...”</p>

	<p>Mad. – “Mas quais foram esses dias? Segunda, terça...”</p> <p>MB. – “Sexta”.</p> <p>Auxiliar – “E a seguir?”</p> <p>MB. – “Terça”.</p> <p>Mad. – “Não... Sexta e depois?”</p> <p>Auxiliar – “Segunda, terça... a seguir?”</p> <p>MB. – “Quarta, quinta, sexta, sábado, domingo”.</p>		
<p>Registo diário 63</p>	<p>O MB. atira com a bola à cara da C..</p> <p>A C. começa a chorar e eu chamo o MB..</p> <p>Daniela – “MB. , o que foi isso?”</p> <p>O MB. começa a fazer birra, a dizer que a culpa foi da C. e a cruzar os braços e a tapar a cara.</p> <p>Daniela – “Então, mas isso é razão para atirares com a bola à cara da C.?”</p> <p>A C. vem ter connosco.</p> <p>MB. – “Não, mas a C. e o Gu...”</p> <p>Daniela – “Mas, como é que se resolvem as coisas?”</p> <p>MB. – “A C. e o Gu. tinham a bola, mas eu apanhei e era da equipa do Gu...”</p> <p>Daniela – “MB., mas como é que se resolvem os problemas? É a atirar bolas para a cara dos teus amigos?”</p> <p>MB. – “É com a língua”</p> <p>Daniela – “É a conversar, sempre! Nunca se resolve nada a bater! Vai então conversar com os teus amigos para resolver o problema”.</p>		
<p>Registo diário 64</p>	<p>Depois do lanche, realizou-se o trabalho de texto.</p> <p>Durante a manhã, enquanto realizava o livro “Gatinho e a neve” com o S., a Ma., a Mar. e a ML., a auxiliar imprimiu as folhas necessárias para se fazer o trabalho de texto:</p> <div data-bbox="496 1487 1310 1935" style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top; padding: 5px;"> <p>Eu fui ao Pavilhão do Conhecimento ver a exposição dos puns com o pai, a mãe e a mana. E fui brincar na caixa de areia.</p> </td> <td style="width: 50%; vertical-align: top; padding: 5px;"> <p>Onde:</p> <p>Com quem:</p> <p>O quê:</p> </td> </tr> </table> <div style="text-align: right; margin-top: 10px; font-size: small;"> <p>Texto original: M Caracterização do espaço e do tempo Identificação dos personagens 04.11.2019</p> </div> </div>	<p>Eu fui ao Pavilhão do Conhecimento ver a exposição dos puns com o pai, a mãe e a mana. E fui brincar na caixa de areia.</p>	<p>Onde:</p> <p>Com quem:</p> <p>O quê:</p>
<p>Eu fui ao Pavilhão do Conhecimento ver a exposição dos puns com o pai, a mãe e a mana. E fui brincar na caixa de areia.</p>	<p>Onde:</p> <p>Com quem:</p> <p>O quê:</p>		

Escrevi numa folha grande a notícia e por baixo escrevi “onde”, “com quem”, “o quê”, com canetas de diferentes cores.

De seguida, perguntei de quem era o texto que íamos trabalhar. Várias crianças disseram que era da Ma.. Relembrei que devem colocar o dedo no ar. De seguida, perguntei se ainda se lembravam da notícia. Várias crianças colocaram o dedo no ar. Disse à Ma. para falar, ela lembrou qual era a notícia. Então, li a notícia para todos saberem como estava escrito. Perguntei-lhes “Onde é que a Ma. foi?”. Primeiro, responderam “ver a exposição dos puns”, contudo, depois de salientar que estava a perguntar o local, elas responderam que foi ao “pavilhão do conhecimento”. Então, sublinhei “pavilhão do conhecimento” com a mesma cor com que tinha escrito “onde”.

A auxiliar mostrou a folha e disse que à frente desta palavra “onde”, tinham de escrever o que eu tinha sublinhado. De seguida, as crianças escreveram o local à frente de “onde”. Como algumas crianças estavam a ter dificuldade em escrever, sublinhei-lhes onde estava o local no texto delas.

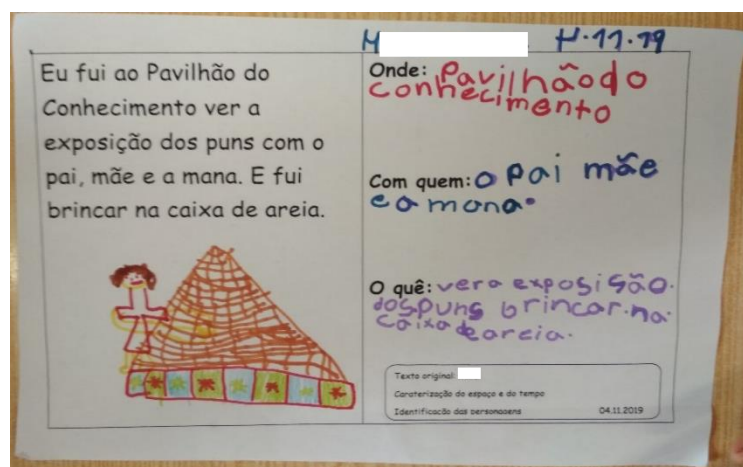
Posteriormente, perguntei-lhes com quem é que a Ma. tinha ido. Depressa responderam que tinha ido com o pai, a mãe e a mana. Então, sublinhei no texto, com a mesma cor que tinha escrito “o quê”. Tal como tinha feito anteriormente, sublinhei no texto das crianças que tinham mais dificuldades, de forma a elas saberem o que tinham de copiar.

Depois, perguntei-lhes o que é que a Ma. foi fazer. Inicialmente, responderam que foi “brincar na caixa de areia”, no entanto, ao perguntar-lhes se tinha sido apenas isso, elas chegaram rapidamente à conclusão que a Ma. também foi “ver a exposição dos puns”.

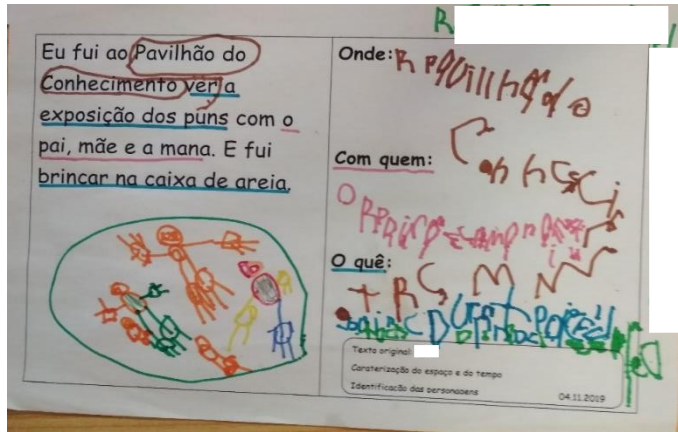
A auxiliar mostrou a folha e explicou-lhes onde tinham de escrever. Sublinhei o texto das crianças que tinham mais dificuldade.

No final, por baixo do texto, fizeram a ilustração e escreveram o nome.

O Si., a Ma., a Mad., o MB. demonstraram ter bastante facilidade em escrever o texto.

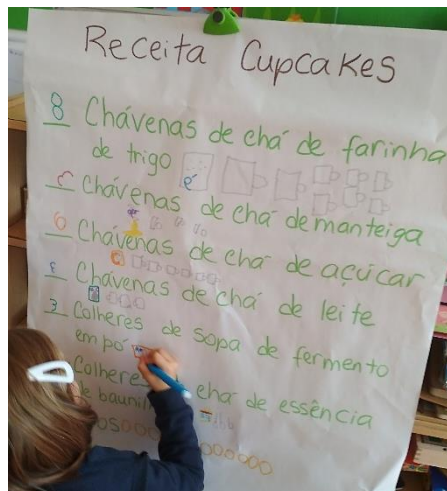


O RE., o Ga., a La. demonstraram dificuldades em escrever, “perderam-se” no texto. No entanto, ao estar ao pé do RE. a apontar para a palavra, a escrita dele é perceptível.



Apesar de as todas as crianças terem realizado a atividade, para algumas foi difícil e tornou-se aborrecido. Devia-se ter realizado outro tipo de atividade, mais dinâmica e interativa, uma vez que a certa altura se estava a sublinhar o texto das crianças que estavam com mais dificuldade e elas estavam a copiar o que estava sublinhado sem perceberem o que estavam a copiar.

5 de novembro	
Registo diário 65	<p>Na reunião da manhã, a auxiliar voltou a mencionar o facto de o Gu. querer saber as diferenças entre o cavalo e o burro.</p> <p>Auxiliar – “As orelhas do burro e do cavalo são iguais?”</p> <p>Gu. – “O burro tem as orelhas para cima e o cavalo tem as orelhas para baixo”.</p> <p>Auxiliar – “O cavalo é do mesmo tamanho que o burro?”</p> <p>Gu. – “Não”</p> <p>Auxiliar – “Qual é maior?”</p> <p>Gu. – “O cavalo”</p> <p>Auxiliar – “O cavalo e o burro andam à mesma velocidade?”</p> <p>Gu. – “Não, o cavalo é mais rápido”.</p> <p>Auxiliar – “O burro e o cavalo fazem o mesmo som?”</p> <p>Gu. – “Não”.</p> <p>Auxiliar – “Como se chama a forma de andar dos cavalos? Dos cavalos e dos burros, é igual”</p> <p>ML. – “Galope”</p> <p>Auxiliar – “Gu., tu sabes as diferenças todas, não estou a perceber o que querias ver mais”.</p> <p>Gu. – “Não, mas a minha mãe queria saber...”</p> <p>Auxiliar – “A tua mãe ou tu?!”</p> <p>Gu. – “Querias saber como é que eles vão para dentro da barriga?”</p> <p>(O Gu. vai escrever no diário, na coluna “Queremos fazer”).</p>
Registo diário 66	<p>Depois da reunião, fui fazer o livro “gatinho e a neve” com as crianças. Como tinha combinado com a Ma., uma vez que o texto que ela teve de copiar da última vez era muito grande, ela ficou com um texto pequeno.</p> <p>No recreio, duas meninas de outra sala pediram-me se podiam escrever no meu bloco de notas. Eu deixei. A Mad. também veio pedir, então eu disse que ela podia escrever depois das outras crianças.</p> <p>O RA. e o Ga. estavam a brincar às lutas, a C. e o Gu. jogavam com a bola. O J. e a Mar. estavam a brincar aos bebés, em que o J. estava a construir um muro de blocos ao redor da Mar., que ficava no chão a fazer sons “gugaga”.</p>
Registo diário 67	<p>À tarde realizou-se o registo da culinária: <i>cupcakes</i>, como trabalho de matemática.</p> <p>Como os cupcakes já foram realizados na semana passada, estava com receio que muitas crianças já não se lembrassem dos ingredientes e das quantidades. No entanto, à medida que se realizou o registo coletivo, observou-se que muitas crianças ainda se lembravam.</p> <p>Escreveu-se os ingredientes num papel de cenário, depois perguntou-se às crianças o que utilizaram e à medida que foram dizendo os ingredientes, elas foram desenhá-los e escrever as quantidades.</p>

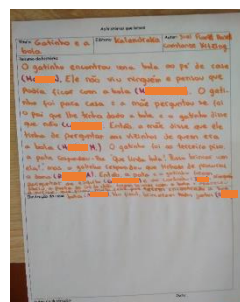


Depois, realizou-se o registo individual. Apesar de ainda não se ter acabado, até este momento, verificou-se variadas situações. Algumas crianças não necessitaram de apoio, como o Gu., a Mad., a Ma., o MB.. Outras sabiam fazer as coisas, mas precisavam da confirmação do adulto, como o RA., o MM.. Por outro lado, algumas crianças precisavam que se questionasse “que ingrediente é este?”, “Então quantas chávenas utilizou-se deste ingrediente?”, “Quantas chávenas estão aqui?”, “Qual foi o ingrediente em que foi preciso este número de chávenas?”, como o caso do Ga., do Af...

Inicialmente, houve muitas crianças a chamarem-me porque tinham diversas dúvidas, pelo que foi difícil gerir o grupo e evitar que se formasse uma confusão. Como não havia tesouras para todos, era só uma por mesa, os que estavam à espera, começaram a fazer o desenho e a escrever as quantidades. Também expliquei que se estavam a ter dificuldades em colocar as quantidades, podiam começar a fazer o desenho que depois podia ajudá-los.

Apesar da confusão inicial, no final, consegui gerir o grupo.

6 de novembro	
Registo diário 68	<p>Na sala, a F. e o RE. estavam a ter a seguinte conversa:</p> <p>F. – “Tu não vais à minha festa”</p> <p>RE. – “Vou, vou”.</p> <p>F. – “Não vais não, eu não quero que vás”.</p> <p>Apesar de não saber se devia intervir, decidi perguntar.</p> <p>Daniela – “O que é que se passa?”</p> <p>F. – “Eu não quero que o RE. venha à minha festa, mas a minha mãe obrigou-me a convidar todos, mas eu não quero que ela vá”.</p> <p>RE. – “Eu vou convidar todos, menos a F.”.</p> <p>F. – “Eu também não quero”.</p> <p>Daniela – “Mas porque não queres que o RE. vá?”</p> <p>F. – “Porque não quero, mas a minha mãe obrigou-me a convidar todos”.</p> <p>Daniela – “Mas o RE. não é teu amigo?”</p> <p>F. – “Sim, mas eu não quero que ele vá à minha festa”.</p> <p>Daniela – “F., mas se é teu amigo qual é o problema de ir à tua festa? Quando o RE., fizer anos também acho que vais gostar de ir à festa dele. Parem de estar a discutir isso”.</p> <p>Na hora de almoço, fui perguntar à educadora o que devia dizer nesta situação, uma vez se por um lado a F. tem o direito de não querer que o RE. vá à sua festa, por outro, não é agradável estar a dizer isso ao RE.. A educadora explicou-me que devo deixar eles resolverem sem me envolver, a F. estava a ser sincera e o RE. tem de aceitar. Só me devia ter envolvido se algum deles viesse contar-me.</p>
Registo diário 69	<p>A SC., a SR. e a La. foram com a educadora à biblioteca escolher livros, uma vez que era a sua tarefa. Quando chegou o “tempo de histórias” perguntei ao grupo que história gostavam de ouvir hoje. Como não chegavam a um consenso, pedi para colocarem o braço no ar quando dissesse o nome da história que queriam e a que tivesse mais votos era a escolhida.</p> <p>Li a história “Gatinho e a bola”, de Joel Franz Rosell e Constanze V. Kitzing. Durante a leitura, as crianças estiveram bastante atentas. De seguida, fiz o resumo da história com o grupo, em que as crianças disseram o que aconteceu na história e eu fui escrevendo o que cada uma dizia e quem o dizia.</p>



<p>Registo diário 70</p>	<p>No lanche, quando o An. foi “tratar das suas coisas”, viu que alguém tinha colocado uma embalagem de iogurte no lixo orgânico e foi dizer à educadora.</p> <p>Educadora – “An., vai falar com os teus amigos, isso é gravíssimo...”</p> <p>An. – “De quem é isto?”</p> <p>MB. – “Meu”.</p> <p>Educadora – “Explica aos teus amigos, An., que isto é gravíssimo!”</p> <p>An. – “Não se deve pôr a reciclagem onde não se põe”.</p> <p>Educadora – “Porque é que os caixotes têm cores?”</p> <p>An. – “Para saber qual é o caixote”.</p> <p>Educadora – “Para saber o quê?”</p> <p>An. – “Para saber o tipo de caixote.”</p> <p>Educadora – “Para saber o tipo de lixo que se pode pôr. O que se põe no caixote castanho?”</p> <p>An. – “Casca de banana, de laranja e fruta”.</p> <p>Auxiliar – “Restos de co...”</p> <p>An. – “Restos de comida”.</p> <p>Educadora – “Guardanapos sujos. O que se pode pôr no azul?”</p> <p>An. – “Papel e cartão.”</p> <p>Educadora – “E temos outro. Qual é?”</p> <p>An. – “O amarelo”.</p> <p>Educadora – “E o que se põe no amarelo?”</p> <p>Na. – “Plástico, iogurtes”.</p> <p>Educadora – “Rolhas de garrafas, latas, metal... Percebeste MB.?”</p> <p>MB. – “Sim”.</p> <p>Educadora – “Então vai tratar das tuas coisas”.</p>
<p>Registo diário 71</p>	<p>Depois do lanche, começou-se a escrever a história “Romeu e Julieta”.</p> <p>As crianças fizeram uma roda no chão e a educadora foi perguntando-lhes o que aconteceu na história e escrevendo.</p>

8 de novembro	
Registro diário 72	<p>O pai do MM. foi à sala com o MM. e esperou que ele marcasse a presença porque ele queria que o pai visse. Depois, o MM. pediu que o pai o visse a escrever o seu nome no “Contar, mostrar ou escrever”, mas o pai disse-lhe que não podia que o carro ficou mal-estacionado e já estava a demorar muito tempo.</p> <p>Na reunião da manhã, a educadora e o restante grupo conversam com a SR., porque ela empurrou uma menina da sala da creche por ela estar a mexer no seu livro.</p> <p>Educadora – “Queres contar o que aconteceu hoje no recreio? Eu acho que é melhor...”</p> <p>SR. – “No recreio, empurrei uma bebé”</p> <p>Educadora – “O quê? Empurraste uma bebé? Porquê?”</p> <p>SR. – “Porque tirou o meu livro”.</p> <p>(Várias crianças colocam o dedo no ar, os responsáveis de sala vão dando a palavra).</p> <p>Gu. – “Os bebés são muito pequeninos e podem magoar-se a sério!”</p> <p>Educadora – “Podem magoar-se e magoou-se mesmo! A SR. empurrou-a, ela caiu para trás e bateu com a cabeça. Isso é muito grave!”</p> <p>RA. – “O chão do nosso recreio é muito duro. Quando alguém empurra uma bebé, ela pode bater com a cabeça”.</p> <p>Mar. – “Os bebés podem-se magoar a sério e uma professora pode ralhar contigo. Não deves fazer isso.”</p> <p>Mar. – “Eles podem partir a cabeça”.</p> <p>Educadora – “Apesar de a SR. ter magoado e isso tudo, é assim que nós resolvemos as coisas?”</p> <p>Todos – “Não”</p> <p>Educadora – “É como?”</p> <p>Todos – “A conversar”</p> <p>Educadora – “Hoje não levas mais os teus livros para o recreio, se não queres partilhar e reages assim, não podes levar brinquedos para o recreio.”</p> <p>Ma. – “Os bebés podem magoar-se muito facilmente como a filha da Su. [educadora de outra sala]”.</p> <p>MM. – “E também alguns bebés podem ter a cabeça frágil”.</p> <p>Car. – “E se deixasses o bebé com a cabeça no chão, podia partir o osso da cabeça”.</p>

	<p>Educadora – “Porque o que tu fizeste foi mesmo muito grave SR. Eu vi a bebé e ela estava mesmo a chorar muito. Tu magoaste a bebé mesmo muito, percebeste?”</p> <p>SR. – “Sim”.</p>
Registo diário 73	<p>A mãe do RE. veio com ele e com a irmã de dois meses à escola apresentar a sua rua.</p>
Registo diário 74	<p>Depois de o RE. e a sua mãe apresentarem a rua, fomos fazer o arquivo. As crianças continuaram no chão, sentadas em roda. Contou-se os trabalhos de cada um e comparou-se o número de trabalhos que cada um tinha realizado com o que tinham feito da última vez. Contava-se os trabalhos, perguntava-se à criança quantos trabalhos tinha realizado da última vez (caso não se lembrassem, tinham a tabela realizada no mês passado com o número de trabalhos que cada um realizou, só tinham de procurar o seu nome e ver o número). Depois, perguntava-se se tinha sido mais ou menos do que a última vez. Só a Ro. e a La. é que tiveram menos trabalhos.</p>
Registo diário 75	<p>Antes do almoço, enquanto comiam a fruta, contei a história “Sou Demasiado Pequena para ir à Escola: Com Charlie e Lola”, de Lauren Child. Durante a história, o grupo esteve atento, contudo, quando estava a fazer o resumo, o grupo começou a conversar e foi necessário a educadora intervir porque não estava a conseguir geri-los.</p>
Registo diário 76	<p>Antes do lanche, acabou-se de fazer o resumo do livro. Desta vez, as crianças estiveram calmas e participaram sempre uma de cada vez, respeitando a vez do outro.</p> <p>Depois, enquanto estiveram a lanchar, comecei a fazer a reunião de conselho com o grupo. Primeiro, avaliámos o plano do dia, marcando o que não começámos (bola vermelha), o que começámos, mas não acabámos (bola amarela) e o que começámos e acabámos (bola verde). Eu perguntava ao grupo se tínhamos feito esses momentos e a Mad., como era a responsável de sala, ia marcando as bolas.</p> <p>Posteriormente, avaliámos o mapa de tarefas, em que cada criança disse como correu. Por último, analisámos o Diário, em que vimos quem tinha escrito no “Não gostámos” e o que queriam escrever no “Gostámos”, no “Fizemos” e no “Queremos fazer”.</p> <p>Durante a reunião, o grupo esteve bastante atento.</p>

3.6. 6.^a semana – 11 de novembro a 15 de novembro

11 de novembro	
Registo	<p>A educadora pergunta a cada criança o que fez no fim-de-semana e vai escrevendo no diário 77</p> <p>caderno de cada uma.</p> <p>SC. – “Eu comprei maquilhagem”.</p> <p>Educadora – “A sério?”</p> <p>SC. – “Sim, até tem um batom com brilhantes”.</p> <p>Educadora – “Ah! Hoje a [educadora] tem um jantar. Empristas à [educadora] a tua maquilhagem?”</p> <p>SC. – “Sim! Até tem um batom com brilho!”</p> <p>Educadora – “Trouxeste?”</p> <p>SC. – “Não, o meu pai não deixa.”</p> <p>Educadora – “Então como é que vais emprestar à [educadora]?”</p> <p>SC. – “Podes ir a minha casa quando as luzes de natal estiverem acesas”.</p> <p>Educadora – “Ah obrigada! Quando tiver uma festa já sei”.</p> <p>A educadora perguntou à F. qual era a novidade que ela tinha para contar, mas ela não disse nada. A educadora perguntou às restantes crianças e no final voltou a perguntar à F.. No entanto, ela voltou a não falar.</p> <p>Educadora – “O que é que fizeste na tua festa de anos?”</p> <p>F. – “Pintei a cara”</p> <p>Educadora – “Pintaste a cara de quê?”</p> <p>F. – “Princesa”.</p> <p>Educadora – “O que fizeste mais?”</p> <p>(A F. não responde).</p> <p>Educadora – “Não brincaste?”</p> <p>F. – “Sim”.</p> <p>Educadora – “Com quem?”</p> <p>F. – “Não me lembro.”</p> <p>Educadora – “Lembras, lembras. Brincaste com quem?”</p> <p>(A F. volta a não responder).</p> <p>Educadora – “Não me digas que não foi ninguém à tua festa”.</p> <p>F. – “Sim.”</p> <p>Educadora – “Então quem foi?”</p> <p>F. – “A avó”.</p> <p>Educadora – “A avó, mais?”</p>

	<p>F. – “O avô”.</p> <p>Educadora – “O avô, mais? Foi só a avó e o avô? Não foram amigos aqui da sala?”</p> <p>F. – “Sim”.</p> <p>Educadora – “Quem?”</p> <p>F. – “O Si..”</p> <p>Educadora – “O Si., mais?”</p> <p>F. – “O J.”.</p> <p>Educadora – “O J., mais?”</p> <p>A educadora foi insistindo para a F. contar quem foram os amigos da sala a ir à festa.</p> <p>Educadora – “E os amigos da outra escola? Não foram?”</p> <p>F. – “Não”.</p> <p>Educadora – “Não foi mais ninguém?”</p> <p>F. – Não”.</p> <p>Educadora – “Então o pai, a mãe e o mano não foram?”</p> <p>F. – “Sim”.</p> <p>Educadora – “Ah! Então e gostaste da tua festa?”</p> <p>F. – “Sim”.</p> <p>Educadora – “Porquê?”</p> <p>F. – “Porque tinha corações”.</p> <p>Educadora – “Muito bem! Que grande novidade!”</p>
<p>Registo diário 78</p>	<p>O RA. coloca o dedo no ar para falar, mas coloca o dedo médio no ar. Enquanto faziam o resumo da história, gerou-se uma grande confusão. A educadora perguntou o que se estava a passar.</p> <p>RE. – “O RA. fez o dedo do meio, isso não se faz. Ele fez o dedo do meio!”</p> <p>Educadora – “Mas qual é o problema do dedo do meio?”</p> <p>RE. – “Isso não se faz, não se faz o dedo do meio”.</p> <p>Educadora – “Mas quantos dedos tens? Não podes fazer assim?” (e coloca o dedo polegar para cima) “E não podes fazer assim?” (coloca o dedo indicador para cima) “Qual é o problema do dedo do meio? Queres que ele faça o quê? Que corte o dedo?”</p> <p>RE. – “Mas ele fez o dedo do meio, isso não se faz! O meu pai disse-me que é muito feio!”</p> <p>Educadora – “Se calhar disse-te mal, não achas?”</p> <p>RE. – “Não”</p> <p>Educadora – “O An. aponta para as palavras com esse dedo. Qual é o problema? Se calhar o problema é teu que estás a ver maldade onde não há maldade nenhuma... Tens de aprender a não fazer queixinhas dos teus amigos porque a razão é zero.”</p>
<p>Registo diário 79</p>	<p>A educadora leu a história “A Casa da Mosca Fosca”, de Eva Mejuto. A educadora propôs que se fizesse um teatro. Como todo o grupo se mostrou entusiasmado, a educadora sugeriu</p>

	<p>que uns fizessem um teatro e outros fizessem um teatro de fantoches. A educadora escreveu “Teatro” numa cartolina e escreveu diferentes personagens com a ajuda das crianças. De seguida, escreveu “Fantoches” e fez o mesmo. Em frente a cada personagem, fez um quadrado e foi pedindo às crianças para desenharem nos quadrados as diversas personagens, para depois cada criança se poder inscrever na personagem que quer.</p>
<p>Registo diário 80</p>	<p>À tarde foi a festa de aniversário da F. e a comunicação da sua rua. A mãe da F. trouxe bolo para se cantar os parabéns e se partilhar com o resto do grupo. Antes de se cantar os parabéns e lanchar, a F. comunicou a sua rua com a ajuda da mãe.</p> <p>Enquanto a mãe dela se encontrou na sala, o comportamento da F. não foi o melhor. Quando a educadora conversava com as outras crianças para comparar a rua da F. com as das restantes crianças, ela disse aos amigos que não interessava o que estavam a dizer. Por vezes, começava a gritar com a mãe a dizer “Não, não. Estás a mentir, não é assim”. No lanche, começou a comer a fatia do bolo e depois disse que não gostava, queria uma fatia do outro bolo. Depois, disse que não queria o iogurte. A educadora conseguiu gerir a situação, dizendo que se não queria essa fatia, tinha de comer a outra toda ou o pão. Também lhe disse que ela gostava do iogurte e tinha de comê-lo todo.</p>

12 de novembro	
Registo diário 81	<p>A educadora leu o livro "Baltasar, o grande", de Kirsten Sims.</p> <p>Educadora - "Acham que este livro fala sobre o quê?"</p> <p>Gu. - "Família"</p> <p>Educadora - "Sim, da família"</p> <p>Ma. - "Do circo".</p> <p>Educadora - "Já falámos do circo... "</p> <p>Ma. - "Os animais no circo estão fechados e às vezes utilizam chicotes."</p> <p>Educadora - "Pois é, os animais do circo muitas vezes são o quê?"</p> <p>Ma. - "Maltratados".</p> <p>Educadora - "Nós já falámos disto, dos direitos dos animais. Lemos uma história sobre isto".</p> <p>Ma. - "Os animais têm direito de viver no seu próprio sítio."</p> <p>Educadora - "Exatamente, têm direito a viver no seu habitat. E quantos já foram ao circo?" (Muitas crianças colocam o dedo no ar).</p> <p>Educadora - "Coitadinhos dos animais".</p> <p>Mad. - "Mas eles eram amigos".</p> <p>Educadora - "Não sabes como eram tratados..."</p> <p>Como muitas das crianças estavam a fazer muito barulho, a educadora disse-lhes que não ia falar mais sobre este assunto porque elas nem se sabiam respeitar umas às outras e começou a fazer o resumo.</p>
Registo diário 82	<p>A educadora diz que qualquer dia vai ver os resumos todos e ver quantas vezes é que cada amigo participou nas histórias e quem é que não participou.</p> <p>As crianças mostram-se bastante entusiasmados, gritando "yeey". A educadora vai buscar uma folha e diz que para além disso vai ver quem já foi à biblioteca. Educadora - "Quem é que acha que nunca participou numa história?"</p> <p>(Ninguém responde).</p> <p>A educadora viu as últimas cinco histórias: quem tinha ido à biblioteca e quantas vezes já tinha ido. Ela disse quem nunca tinha participado nessas histórias, quem participou mais e quem participou pouco.</p>
Registo diário 83	<p>À tarde fizeram o registo do arquivo. Cada criança comparou a quantidade de trabalhos que fizeram no mês passado com a quantidade de trabalhos que realizaram este mês. Na folha existia duas colunas e as crianças pintaram o número de retângulos correspondente aos trabalhos realizados em cada mês.</p>

Registo diário 84	A mãe e o pai do Lo. vieram comunicar a sua rua com o Lo.. Durante a comunicação, o Lo. esteve bastante calmo, respeitou o grupo e explicou a sua maquete aos amigos. Por outro lado, muitas crianças dispersaram durante a comunicação do Lo., sendo necessário a educadora chamá-las à atenção.
-------------------	---

13 de novembro	
Registo diário 85	<p>Na reunião da manhã, a educadora conversa com a SC. sobre o facto de ela chegar sempre atrasada e, desta forma, não poder contar as novidades aos amigos, marcar a presença ao mesmo tempo que os amigos ou brincar no recreio.</p> <p>A educadora sugere fazerem um acordo, em que todos os dias, a SC. tem de se despachar primeiro que o irmão. A SC. concorda.</p>
Registo diário 86	<p>Educadora – “Ontem falámos sobre os direitos dos animais. Sabem o que se comemora dia 20?”</p> <p>Mad. – “Dia 20 é o dia dos direitos das crianças”.</p> <p>Educadora – “Exatamente, gostava que vocês pensassem em alguma coisa para comemorarmos este dia. Lembram-se o que fizemos o ano passado?”</p> <p>Ma. – “O ano passado colocámos os direitos que cada uma achava que tinha”.</p> <p>RA. – “Podíamos fazer com algodão”.</p> <p>RE. – “Podíamos fazer com pedras”.</p> <p>Educadora – “Como fizemos no natal? Acho que ainda tenho lá pedras do ano passado.”</p> <p>RA. – “Sim”.</p> <p>Educadora – “E temos de começar a pensar o que querem dar aos pais no natal.”</p> <p>Mad. – “Podemos fazer uma pulseira da sorte”.</p> <p>Gu. – “Podemos fazer uma pulseira da amizade e escrever o que mais gostamos”.</p> <p>Educadora – “Ou escrever um desejo”.</p> <p>Gu. – “Sim”.</p> <p>ML. – “Podíamos fazer um poema de natal.”</p> <p>La. – “Podíamos fazer uma máscara”.</p> <p>Educadora – “Máscaras não, amor. Isso fica para o carnaval”.</p> <p>As crianças vão dizendo desejos e a educadora escreve o que vão dizendo.</p> <p>Gu. – “Eu queria conhecer o meu bisavô”.</p> <p>Educadora – “Mas não conheces?”</p> <p>Gu. – “Não, foi antes de eu nascer”.</p>

	<p>Educadora – “Mas ele já não está cá?”</p> <p>Gu. – “Não, ele já morreu”.</p> <p>Educadora – “Então isso já não é possível, tens de pedir um desejo que seja possível realizá-lo.”</p> <p>Mad. – “Eu não queria dizer que queria que os pais voltassem a casar”.</p> <p>Educadora – “Então tens de pensar o que querias...”</p> <p>Mad. – “Já pensei”.</p> <p>Educadora – “Estás triste com alguma coisa?”</p> <p>Mad. – “Não”.</p> <p>Educadora – “Estás sim, sabes que já te conheço há muitos anos.” (Mad. começa a chorar)</p> <p>“O que é que se passa?”</p> <p>Apesar de a educadora insistir, a Mad. mostra que não quer falar sobre isso.</p> <p>Educadora – “Então diz lá qual é o teu desejo”.</p> <p>Mad. – “Ir de comboio”.</p> <p>Educadora – “Ir de comboio para onde?”</p> <p>Mad. – “Ir de comboio para Roma”.</p> <p>Depois, a educadora pergunta como é a noite de natal, com quem passam...</p>
<p>Registo diário 87</p>	<p>Três crianças do 1.º ciclo (Lo. do 4.º ano, Rk. do 3.º ano e Vi. do 1.º ano) vieram à sala contar a história “O cuquedo e os pequenos aprendizes do medo”, de Clara Cunha. Cada criança ia lendo uma página, como uma delas tinha mais dificuldades, as outras crianças diziam ao ouvido o que ela tinha de dizer.</p> <p>Na parte da história em que apareceram 81 cuquedos, a educadora salientou “81 cuquedos, já viram?!”, o Rk, do 3.º ano disse “27 x 3 é 81”. A educadora perguntou-lhe como é que ele sabia, mas depois disse-lhe para continuarem a história e no final ele explicava-lhe.</p> <p>Educadora – “Então explica-me porque é que 27 x 3 é 81”.</p> <p>Rk. do 3.º ano – “1x3 é 3; 3 e 3 é 9; 9 e 9 e 9 é 27”.</p> <p>Educadora – “Então é sempre o quê? Sabes que conta é esta?”</p> <p>Rk. do 3.º ano – “É sempre a multiplicar”.</p> <p>A educadora pede para as crianças do 1.º ciclo não responderem e pergunta o que significa “zarpar” (palavra que apareceu na história).</p> <p>RA. – “Acho que é ‘raspar’”.</p> <p>ML. – “Acho que é ‘escavar’”.</p> <p>Mad. – “Acho que é ‘gritar’”.</p> <p>MB. – “Acho que é ‘assustar’”.</p> <p>Gu. – “Acho que é fugir assustado”.</p> <p>Educadora – “Pronto, vamos ver o significado de ‘zarpar’. Qual é a letra?”</p> <p>Gu. – “Z”.</p>

	<p>Educadora – “‘Zarpar’ é partir, ir embora. Mas, sabem que esta palavra também tem origem nos barcos. ‘Zarpar’ também significa levantar a âncora. Mas, neste caso, foi o quê? Os animais todos a...”</p> <p>ML. – “Fugir”.</p> <p>A educadora realça o facto de os amigos do 1.º ciclo terem ajudado a amiga que ainda não sabia muito bem ler. Depois, as crianças fazem comentários.</p> <p>MB. – “Estiveram muito bem e merecem uma salva de palmas”.</p> <p>ML. – “Acho que leram muito bem e estão de parabéns”.</p> <p>RA. – “Eu não conhecia esta história”.</p> <p>Educadora – “E ficaste feliz por conheceres?”</p> <p>RA. – “Sim”.</p> <p>Educadora – “Ouviram? Eles não conheciam esta história. Obrigada! Vocês têm comentários?”</p> <p>Rk. 1.º ciclo – “Vocês estiveram muito bem, muito calmos e com atenção”.</p> <p>V. 1.º ciclo – “Vocês não falaram durante a história, tiveram muito bem”.</p> <p>L. 1.º ciclo – Vocês estiveram com muita atenção a ouvir a história”.</p> <p>Educadora – “Gosto muito que o 1.º ciclo venha à nossa sala contar histórias, por isso, sempre que quiserem podem vir cá.”</p>
Registo diário 88	<p>A Car. estava a apontar para o número 14 e a dizer “um e um quatro”, enquanto a Mar. escrevia na folha.</p> <p>Daniela – “O que estão a fazer?”</p> <p>Mar. – “Estou a fazer uma conta. $1 + 14$, dá o quê?”</p> <p>Car. – “Não sei... dois”</p> <p>(A Mar. escreve um dois na folha”).</p> <p>Car. – “$2+2$ dá 14”.</p>
Registo diário 89	<p>Algumas crianças andam a fazer a análise do mapa do tempo do mês de outubro. Em que têm de pintar os retângulos que correspondem à quantidade de dias com sol, de dias com nuvens, de dias com sol de dias com nuvens, de dias de trovoadas, de dias de nevoeiro e de fins-de-semana.</p> <p>Depois, faz-se a análise do gráfico com as crianças em que elas dizem se a maior parte dos dias teve sol, que não houve nenhum dia de trovoadas e que houve poucos dias de chuva, por exemplo.</p> <p>Esta análise é escrita na folha pelo adulto, contudo, algumas crianças como a C., a ML., o Gu. e a Ma. escrevem sozinhas, enquanto a educadora diz as palavras lentamente e eles vão ouvindo o som e escrevendo como acham que é.</p>
Registo diário 90	<p>O livro de hoje chama-se “As estações” e não tinha texto, apenas ilustrações.</p> <p>Educadora – “Fala sobre o quê?”</p>

	<p>Si. – “As estações”.</p> <p>Educadora – “Sim, mas como é que o livro começa?”</p> <p>- “Primeiro vem o inverno”.</p> <p>MB. – “E depois vem o Outono”.</p> <p>Educadora – “Foi isso que aconteceu?”</p> <p>A educadora mostra a primeira página.</p> <p>Educadora – “Primeiro veio o quê?”</p> <p>Todos – “Inverno”.</p> <p>Educadora – “E depois?”</p> <p>Todos – “A primavera”.</p> <p>Educadora – “Quem saiu da toca?”</p> <p>Algumas crianças – “A doninha e o esquilo”.</p> <p>Educadora – “Quem começa a chegar?”</p> <p>Algumas crianças – “As andorinhas”.</p> <p>Educadora – “Depois o que aconteceu? Chegaram os...?”</p> <p>SR. – “Laranjas”.</p> <p>Educadora – “Os frutos nas árvores, não é? Qual é a estação do ano?”</p> <p>RA. – “O Verão”.</p> <p>ML. – “Depois chegou o Outono”.</p> <p>Educadora – “Chegou o Outono e a seguir?”</p> <p>La. – “O Inverno”.</p> <p>(A educadora mostrou as imagens do livro enquanto as crianças iam dizendo o que aconteceu).</p> <p>De seguida, continua-se a fazer a contagem de participações das crianças nas histórias.</p> <p>Educadora – “Af., tu nunca foste à biblioteca escolher um livro. Não pode ser. Tens mesmo de fazer esta tarefa, ok?”</p> <p>Af. – “Ok”.</p>
<p>Registo diário 91</p>	<p>A F. está a pôr a cadeira no sítio.</p> <p>MM. – “Queres que te ajude?”</p> <p>F. – “Sim”.</p> <p>MM. agarra na cadeira e põe-na em cima das outras.</p>

15 de novembro	
Registo diário 92	<p>Cheguei depois de almoço, a Ma., a ML. e o Si. vieram a correr ter comigo e deram-me um abraço. Eles perguntaram-me porque é que só tinha vindo agora e contaram-me que tinham estado a fazer bolinhos de chocolate e de framboesa com a mãe da Ro.. De seguida, veio a Ro., a Mad., o RE. e a SR., que novamente me contaram as peripécias que aconteceram de manhã.</p>
Registo diário 93	<p>Em conversa com a educadora e a auxiliar percebi que a manhã não tinha corrido da melhor forma. Maioritariamente, devido ao comportamento da mãe da Ro. na sala. O grupo não participou na preparação dos bolos, algo que não devia acontecer.</p>
Registo diário 94	<p>A educadora estava bastante cansada e achou melhor não fazer a reunião de conselho. Enquanto algumas crianças foram para o judo, a educadora leu a história “O mata-pesadelos”, de Isabel Stilwell. Depois de ler a história, a educadora perguntou quem costuma ter pesadelos, que tipo de pesadelos e o que é que fazem.</p> <p>Si. – “Eu sonhei que um carro atropelava o meu cão”.</p> <p>Educadora – “Sonhaste com isso?”</p> <p>Si. – “Sim, mas não tive medo!”</p> <p>Educadora – “Ah então não era um pesadelo. Quando se tem pesadelos acorda-se assustado, a chorar ou a gritar”.</p> <p>Educadora – “A [educadora] por norma tinha sempre o mesmo pesadelo. Quando era assim pequenina, como vocês, sonhava muitas vezes que queria fugir de uma pessoa e não conseguia. A [educadora] acordava sempre muito aflita e ia a correr para o quarto dos pais, mas, como não podia ir para a cama dos pais, porque eles não deixavam, sentava-me numa cadeira no quarto deles à espera que notassem que estava lá e me mandassem para a cama. Já crescida sonhava que caía ao mar e não conseguia nadar.”</p> <p>Gu. – “Às vezes sonho que estou numa garganta e não consigo sair e depois chamo a mãe e o pai”.</p> <p>C. – “Às vezes sonho que estou com a mãe e o pai a fugir de um ladrão. E depois vou para a cama da mãe.”</p> <p>Educadora – “Quando têm costumam contar os pesadelos aos pais?”</p> <p>C. – “Eu sim”.</p> <p>Mar. – “Eu hoje sonhei que um mostro comia a minha avó”.</p> <p>Educadora – “E acordaste a chorar?”</p> <p>Mar. – “Não”.</p> <p>Outras crianças contaram os seus pesadelos.</p>

	<p>J. – “Eu tenho medo de sair a andar, por isso chamo sempre a mãe e o pai.”</p> <p>MB. – “Uma vez a Maggie era má e ponha as pessoas nas prisões”</p> <p>Educadora – “E tu só sonhas com isso?”</p> <p>MB. – “Eu só sonho com isso. Mas já vi um homem em minha casa”.</p> <p>Educadora – “Porque é que à noite vais para a cama da tua mãe?”</p> <p>MB. – “Porque tenho medo de sonhar coisas más”.</p> <p>Educadora – “Mas costumavas sonhar coisas más?”</p> <p>MB. – “Não, bons. Mas, na cama da minha mãe”.</p> <p>Educadora – “Tens pesadelos RA.?”</p> <p>RA. – “Sim, mas só tive quatro”.</p> <p>Educadora – “Qual é aquele que tens mais vezes? Há algum?”</p> <p>RA. – “Não, às vezes são diferentes”.</p> <p>...</p>
Registo diário 95	O RE. e o RA. estão a rir-se em vez de escutar a educadora. Ela manda-os sair do grupo porque estão a faltar ao respeito. A Ro. conversa com eles, dizendo-lhes que quando alguém está a falar deve-se ouvir e que é uma falta de respeito quando não o fazem.

3.7. 7.^a semana – 18 de novembro a 22 de novembro

18 de novembro	
Registo diário 96	<p>Fiz a reunião da manhã. Como na sexta não se realizou a reunião de conselho, foi necessário preencher/analisar com as crianças o Diário, avaliar o mapa de tarefas e o plano do dia de sexta.</p> <p>Além disso, fez-se o resumo da história que a educadora leu na sexta-feira, do livro “Eu”, de Philip Waechter.</p> <p>Vimos quem tinha trabalhos para terminar e fez-se o plano do dia.</p> <p>Continuei a realizar a história “O gatinho e a neve”, com a Ma., o S. e a Mar.. A Mar. esteve a fazer a contracapa, a Ma. esteve a acabar de escrever o texto e a fazer a respetiva ilustração e o S. esteve a organizar a história. O livro ficou terminado, apenas falta juntar as páginas e ler a história com o pequeno grupo para depois se poder apresentar ao resto do grupo.</p> <p>Durante a manhã, para além de acabar o livro “gatinho e a neve”, acabaram os trabalhos que haviam para terminar, pintaram as pedras para o dia dos direitos das crianças e acabaram o registo da receita dos bolos de sexta-feira.</p>
Registo diário 97	<p>Como a educadora não veio, foi necessário pensar com a auxiliar que atividade de língua portuguesa se ia realizar à tarde. Sugeri que se fizesse trabalho de texto em extensão ou trabalho de texto em redução, uma vez que encontrei um exemplo de um trabalho de texto em redução num <i>dossier</i> do ano passado. Assim, consoante a notícia que as crianças escolhessem, fazia-se: texto em extensão, se a notícia não tivesse muita informação e, nesse caso, as crianças faziam perguntas à autora, de forma a criar-se uma notícia mais completa; texto em redução, caso a notícia tivesse muitos detalhes e aí fazia-se um “resumo” da notícia.</p> <p>Contudo, a auxiliar ficou um pouco apreensiva, perguntando-me se eu sabia fazer isso. Eu respondi que nunca tinha feito, mas podia experimentar.</p> <p>A auxiliar perguntou em que notícia cada um votava. A notícia escolhida foi a do MB.. Como era extensa decidiu-se fazer texto em redução. No entanto, quando a auxiliar disse que tinha pensado que podiam fazer o resumo da notícia, as crianças não se manifestaram e começaram a colocar o braço no ar, dizendo que podíamos fazer contagem de palavras ou responder “onde?”, “quando?” e “com quem?”, tendo em conta a noticia. A auxiliar respondeu que já tínhamos realizado isso. O RA. disse que podíamos escrever o texto e fazer o desenho, então, a auxiliar perguntou se preferiam fazer dessa forma. O grupo afirmou que sim. Eu disse à auxiliar que dessa forma iam estar a fazer igual à semana passada e seria o mesmo que fizessem contagem de palavras novamente. A auxiliar respondeu que o texto era diferente e que assim era mais fácil.</p>

Registo diário 98	Quando estava a escrever o texto, o Ga. chamou-me e disse-me que não tinha mais espaço para escrever o resto da linha. Eu disse à auxiliar e perguntei-lhe se ele podia continuar a escrever na parte da ilustração. Ela respondeu que ele ainda não sabia escrever bem, saltava palavras e que fazia as letras muito grandes. Eu disse que sabia, mas que ele disse que ainda não acabou essa linha e que achava que ele devia escrever o resto. A auxiliar foi ao pé do Ga. e disse-lhe para ele ir para a próxima linha e deixar essa assim.
-------------------	---

19 de novembroRegisto
diário 99

Fomos fazer uma visita ao museu Berardo. A guia começou por dizer às crianças que elas seriam detetives, explicou as regras do museu e mostrou-lhes a primeira pista: um desenho de umas escadas com uma seta para cima. Rapidamente as crianças disseram que tinham de subir as escadas. Ao chegar lá a cima, a guia mostrou o desenho de uma escultura e perguntou o que cada criança achava que aquilo era. As respostas foram bastante diversificadas: lanterna, pote, jarra, foguetão... Depois foram procurar a escultura. Quando encontraram, a guia falou sobre aquela escultura ter sido a primeira em que se inspiraram em objetos do quotidiano.

A próxima pista foi um desenho similar ao quadro que tinham de encontrar. A guia e as crianças falaram sobre o facto de o quadro ser composto por linhas verticais e horizontais e ser composto por amarelo, vermelho e azul. Nesse sentido, explicou-se que essas cores do quadro davam para fazer todas as outras cores que existem.

A próxima pista, mostrava um quadro que tinha linhas horizontais e verticais, mas dentro de cada quadrado formado por essas linhas tinha diversos desenhos – sol, lua, balança, entre outros... As crianças foram procurar um quadro parecido ao desenho apresentado.

A última pista era uma foto de um elemento do quadro. A guia perguntou o que achavam que era, as respostas, mais uma vez, foram bastante variadas: banana, unha de um dinossauro, um dedo... De seguida, foram procurar o quadro. Por último, distribuiu-se uma folha por cada criança e cada uma desenhou o que achava que era esse elemento.

Registo
diário
100


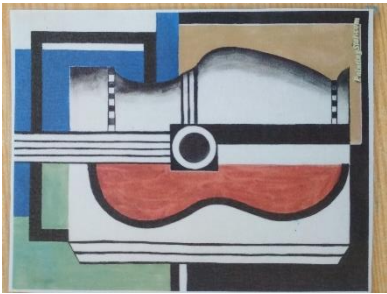
À tarde falou-se sobre os direitos das crianças, em que cada uma disse um direito que acha que tem. A educadora escreveu em cada uma das pedras pintadas o direito que cada uma foi dizendo e elas assinaram.

Posteriormente, perguntou-se o que é que as crianças gostariam de fazer com as pedras. O grupo deu diversas sugestões: pirâmide, torre, prédio em que cada janela era um direito.

20 de novembro	
Registo diário 101	<p>O Af. trouxe uma prenda para oferecer à sala: o livro “As famílias não são todas iguais”, de Rachel Fuller. Este livro fala sobre o direito de a criança ter uma família.</p> <p>Educadora – “Aqui na sala temos famílias muito diferentes... Por exemplo, C., queres falar sobre a tua família?”</p> <p>C. – “Sim”.</p> <p>Educadora – “Com quem vives?”</p> <p>C. – “Com a mãe.”</p> <p>Educadora – “Mas, às vezes, vais onde?”</p> <p>C. – “A casa do pai.”</p> <p>Educadora – “E quem vive em casa do pai?”</p> <p>C. – “Com a namorada e o meu mano.”</p> <p>Todas as crianças partilharam como era a sua família.</p> <p>A La. tem um irmão e uma irmã que são só do lado do pai, mas, vivem com a mãe deles.</p> <p>O Gu. vive com o pai, a mãe e a mana.</p> <p>O MB. vive só com a mãe.</p> <p>O Lo. vive com a mãe, o pai e, de vez em quando, com os manos que são do lado do pai.</p> <p>O Si. vive com o pai e a mãe. Mas, o pai tem mais dois filhos.</p> <p>A Ro. vive com a mãe, o pai. Mas, tem dois irmãos do lado do pai.</p> <p>A F. vive com a mãe, o pai e o mano.</p> <p>A ML. vive com a mãe e o pai.</p> <p>O RE. vive com o pai, a mãe e a mana. Tem outros irmãos do lado do pai, que vivem em casa da mãe deles.</p> <p>A Mad. vive com o pai, a mãe, a mana, o mano e a cadela.</p> <p>O MM. vive com a mãe, o pai e o gato.</p> <p>O Ga. vive com a mãe e o pai.</p> <p>A SR. vive com a mãe, o pai, a irmã, o irmão e os três gatos.</p> <p>O Af. vive com a mãe, o pai e o mano.</p> <p>O An. vive uma semana em casa do pai e uma semana em casa da mãe.</p> <p>O J. vive com a mãe, o pai, a mana e o Gizman (coelho).</p> <p>A SC. vive com a mãe, o pai e o irmão.</p>
Registo diário 102	<p>Às 11 horas fomos todos para o recreio – salas de jardim-de-infância e primeiro ciclo –, em que algumas crianças tinham cartazes com palavras que expressavam os direitos das crianças. O grupo, juntamente com a sala da MarB. cantava “A criança tem direito” e a educadora dizia o direito. Quando dizia o direito que a criança tinha no cartaz, ela levantava o cartaz.</p> <p>Comeram a fruta no recreio.</p>

<p>Registo diário 103</p>	<p>A educadora leu o poema “<i>Como se nada mais houvesse</i>”, de José Jorge Letria.</p> <p>Educadora – “É muito bonito, não é?”</p> <p>Gu. – “É tudo o mesmo?”</p> <p>Educadora – “Sim, é tudo o mesmo poema. Sabem que fala dos direitos das crianças. Querem ouvir outra vez?”</p> <p>Todos – “Sim”.</p> <p>A educadora lê o poema novamente.</p> <p>Mad. – “Diz tudo o que a criança pode fazer e quer”.</p> <p>Educadora – “Então o que achas que aqui diz sobre o que a criança pode fazer e quer?”</p> <p>Mad. – “Quer dizer que pode ler livros...”</p> <p>Gu. – “Pode sonhar”.</p> <p>Si. – “Pode ser livre”.</p> <p>Ga. – “Pode fingir de animal”.</p> <p>Educadora – “É verdade, a criança pode ser o que quiser”.</p> <p>Ma. – “Pode fazer viagens”.</p> <p>Educadora – “Sabem que aqui diz que as crianças são inquietas, livres e enchem uma casa”.</p> <p>Mad. – “Eu encho uma casa”.</p> <p>Educadora – “Tu enches duas ou três. É que quando chegam a uma casa vazia, vocês enchem-na de alegria”.</p> <p>J. – “Esse livro fala de abrigo”.</p> <p>Educadora – “O que é isso ‘abrigo’?”</p> <p>J. – “Nós estamos a ver alguma coisa e depois perdemo-nos e depois começa a chover e não tem uma casa”.</p> <p>Educadora – “Sabem o que é este ‘abrigo’? É, por exemplo, quando se sentem inseguros e precisam de um abraço é esse abrigo.”</p>
-----------------------------------	--

22 de novembro	
Registo diário 104	<p>Depois da reunião da manhã, leu-se o livro “As preocupações de Billy”, de Anthony Browne, que o J. trouxe.</p> <p>Depois da leitura da história, o J. sugeriu que se faça um boneco das preocupações para a escola. A educadora achou uma boa ideia e pediu para ele ir escrever no Diário, na coluna do “queremos fazer”.</p> <p>RA. – “Eu, à noite, às vezes, estou muito preocupado e depois a mãe dá-me um abraço.”</p>
Registo diário 105	<p>A C. chama-me e pergunta “é este o ‘L’?”</p> <p>Daniela – “Sim”.</p> <p>C. – “Mas é qual?” (Aponta para o ‘l’ minúsculo e para o ‘L’ maiúsculo).</p> <p>Daniela – “Este ‘L’ é o maiúsculo e utiliza-se quando é a primeira letra de um nome de uma pessoa ou de uma cidade. Por exemplo, ‘Le.’. Este ‘l’ é o minúsculo e utiliza-se quando é no meio de uma palavra...”</p> <p>C. – “Mas para ‘bola’ é qual?”</p> <p>Daniela – “Está no meio da frase, por isso é o minúsculo.” (Aponto para o ‘l’ minúsculo).</p>
Registo diário 106	<p>A Mad. conversa com a Ma. e a ML..</p> <p>Mad. – “O RA. anda no inglês e então eu perguntei ‘posso levar isto?’ e ele respondeu ‘yes’ e eu respondi ‘thank you’. Já é falar inglês.”</p>
Registo diário 107	<p>A ML. e a Ma. viram palavras nos ficheiros de palavras e copiaram-nas para a folha. Depois, fizeram o desenho respetivo a cada palavra. Posteriormente, a educadora pediu para escreverem noutra folha a mesma lista de palavras e para procurarem nas revistas palavras que comesçassem com a mesma letra.</p> <p>A Ma. começou a cortar uma letra.</p> <p>Daniela – “Ma., são palavras, não são letras.”</p> <p>Ma. – “Isto?” (E mostra-me a letra recortada).</p> <p>Daniela – “Isso é uma letra, tu tens de cortar uma palavra, que é formada por um conjunto de letras... Mostra-me aqui na revista, onde está uma palavra”.</p> <p>A Ma. aponta para uma palavra.</p> <p>Daniela – “Isso mesmo, isso é que é uma palavra.”</p>
Registo diário 108	<p>O J. está a escrever as palavras dos ficheiros de palavras no computador. Deste modo, ele tem de fazer a correspondência das letras minúsculas do ficheiro de palavras com as maiúsculas do teclado.</p> <p>O J. está a escrever ‘bicho-da-seda’, mas não encontrava a letra ‘D’.</p> <p>Daniela – “No teclado a letra ‘D’ é ao pé do ‘S’. Tens o ‘A’, depois o ‘S’ e depois o ‘D’.</p> <p>J. – “Ah o ‘A’ está aqui...então o ‘D’ está aqui”.</p> <p>Daniela – “Mas sabes que este tracinho faz parte da palavra...”</p> <p>J. – “Mas eu não quero fazer”.</p>

	<p>Daniela – “Mas para a palavra ficar bem escrita deve ter estes tracinhos. A Daniela pode mostrar-te como se faz no computador”.</p> <p>J. – “Não é preciso, eu não gosto desses tracinhos.”</p>
<p>Registo diário 109</p>	<p>O S., o Gu., a ML., a Mar., o RA. recriaram as pinturas que a educadora deu – a educadora imprimiu diversas pinturas e eles tentaram imitar.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;">   </div>
<p>Registo diário 110</p>	<p>Antes do almoço, leu-se a história “Felini e a caixa das sonecas”, de Leigh Hodgkinson. Este livro tinha diversas palavras que as crianças desconheciam. Então, no final da história, pesquisou-se as palavras no dicionário e, nos casos em que a palavra não aparecia, no telemóvel.</p>
<p>Registo diário 111</p>	<p>A SR. caiu ao sair da cadeira.</p> <p>Educadora – “O que a [educadora] está sempre a dizer? Que a cadeira tem quatro pernas... porquê?”</p> <p>Mad. – “Para não cairmos”.</p> <p>Educadora – “Conta lá como é que isso aconteceu SR.”.</p> <p>SR. – “Eu estava a sair da cadeira...”</p> <p>Educadora – “Mas só com duas perninhas apoiadas que eu vi. E, depois, caíste e magoaste-te, não foi?”</p> <p>SR. – “Sim”.</p> <p>Educadora – “Se as cadeiras têm quatro pernas é para estarem todas assentes no chão. As cadeiras não são para baloiçar.”</p>
<p>Registo diário 112</p>	<p>Durante a reunião de conselho a Pa. (auxiliar de outra sala) veio à nossa sala porque no recreio aconteceu um problema entre ela e a Mad.. Quando chegou ela disse que ia resolver um problema. A educadora perguntou se os envolvidos queriam dizer alguma coisa antes. Ninguém se acusou.</p> <p>A SR. colocou o braço no ar, mas a educadora perguntou-lhe se o problema era com ela. A SR. disse que não e a educadora voltou a salientar se os envolvidos no problema queriam dizer alguma coisa... A Mad. acabou por colocar o braço no ar e dizer à educadora que tinha sido com ela.</p> <p>Educadora – “Mas o problema é comigo?”</p>

	<p>Mad. – “Não”.</p> <p>Educadora – “Então fala para a Pa...”</p> <p>Mad. – “Desculpa...”</p> <p>Educadora – “Se calhar só pedir desculpa não chega...”</p> <p>Pa. – “A Pa. gostava só de saber como é que te sentes?”</p> <p>Mad. – “Bem”.</p> <p>Pa. – “Achas que está tudo bem? Sentes-te bem com o que fizeste?”</p> <p>Mad. – “Não”.</p> <p>Pa. – “Era isso que a [educadora] estava a tentar dizer. É que só pedir desculpa não chega”.</p> <p>A Mad. não fala.</p> <p>Pa. – “É que a Pa. veio à vossa reunião porque quer mesmo resolver este problema. E assim vocês até podiam ajudar a resolver. Mad. queres falar com a Pa.?”</p> <p>Mad. – “Eu sei que não devia ter feito isso e que foi mesmo muito grave”.</p> <p>Pa. – “Foi grave porquê?”</p> <p>Mad. – “Porque não te respeitai.”</p> <p>Pa. – “Isso é muito importante, porque já admitiste que não respeitaste a Pa.. Queres explicar?”</p> <p>Mad. – “Não”.</p> <p>Pa. – “Não? Mas não queres porquê? tens vergonha? Ficas triste?”</p> <p>Mad. – “Sim, tenho vergonha”.</p> <p>Educadora – “A Mad. toma essas atitudes à frente de toda a gente, mas depois não quer resolver em frente dos amigos... é isso que eu não entendo. É que há amigos que viram o que se passou, só não contaram por que a [educadora] não deixou. Preferes que sejam eles a contar?”</p> <p>Mad. – “Não”.</p> <p>Educadora – “É que já no outro dia a [educadora] te explicou que já tens idade para pensar nas tuas atitudes. Não gostas que te mandem fazer as coisas? E tu chamas tantas vezes os amigos à atenção quando não fazem o que lhes mandam, mas, depois, tu és a própria a bater o pé e a dizer que não. Porque é que fazes isso? Porque é que achas que todos têm de fazer o que queres, mas quando alguém te pede alguma coisa tu dizes que não. Já da última vez este assunto teve de ir para casa, foi preciso falar com a mãe e o pai sobre isto. E o que é que conversaste com o pai e a mãe?”</p> <p>Mad. – “Para não fazer isso”.</p> <p>Educadora – “É isso que queremos que penses: porque é que fazes isso? porque tu sabes que não é correto.”</p> <p>Mad. – “Às vezes dá vontade”.</p>
--	---

	<p>Pa. – “Por isso é que acho que devíamos vir para aqui, porque acho que os teus amigos podem ajudar.”</p> <p>Educadora – “Sabes que quando te dá essas vontades podes pedir ajuda... Olha um abraço nessas alturas, se calhar ajuda, ou ficar sozinha. Quando sentes essa vontade podes pedir para ficar sozinha.”</p> <p>Mad. – “Mas, depois vêm chatear-me”</p> <p>Educadora – “Quem é que te vai chatear?”</p> <p>Mad. – “As pessoas que estão no recreio”.</p> <p>Educadora – “Os adultos?”</p> <p>Mad. – “Não...”</p> <p>Educadora – “Os teus amigos?”</p> <p>Mad. – “Sim”.</p> <p>Educadora – “Mas quando é assim, vais ao pé do adulto e dizes que nesse momento precisas mesmo de ficar sozinha para pensar. Já conheces a Pa. há muito tempo, não é?”</p> <p>Mad. – “Sim”.</p> <p>Educadora – “Então e não achas que a Pa. ia deixar-te estar sozinha? Pergunta lá à Pa”.</p> <p>A Mad. fica calada sem olhar para a Pa.. A Pa. vai ter com ela, coloca-se ao nível dela e diz-lhe para ela perguntar-lhe. Ela continua calada. A Pa. diz-lhe que vai ajudar os meninos a vestir-se para o judo e que depois volta à sala. Assim, dá-lhe tempo para ela pensar. A Mad. concordou.</p>
<p>Registo diário 113</p>	<p>A educadora conversa com o grupo sobre o facto de terem de começar a fazer a correspondência, tal como está marcado na agenda semanal, à quarta-feira.</p> <p>A educadora pergunta se sabem o que é a correspondência.</p> <p>Gu. – “Responder às outras escolas”.</p> <p>Educadora – “Para isso temos de arranjar o quê?”</p> <p>J. – “Uma escola para corresponder”.</p> <p>Educadora – “Temos de ter alguém com quem nos possamos corresponder, uma escola, por exemplo. Depois, temos de fazer o quê?”</p> <p>ML. – “Arranjar uma caneta para escrever uma carta”.</p> <p>Educadora – “Essa carta tem de ter o quê?”</p> <p>Mad. – “Pôr o nosso nome e o da escola”.</p> <p>Educadora – “Então, primeiro, temos de nos apresentar e depois dizer o quê?”</p> <p>RA. - “Dizer o que estamos a fazer na nossa sala”.</p> <p>Educadora – “Sim e depois? Como acaba a carta? Pedimos o quê?”</p> <p>Mad. – “Que nos falassem”.</p> <p>S. – “Que nos respondam”.</p>

	<p>Educadora – “Então, despedimo-nos e pedimos que nos respondam. Depois, temos a carta escrita, temos de pôr a carta onde?”</p> <p>Mar. – “No correio”.</p> <p>Educadora – “Antes disso...”</p> <p>RA. – “Dentro do envelope”</p> <p>Educadora – “Agora tenho uma proposta para vos fazer. Há uma menina que esteve aqui na sala e agora já está a trabalhar numa escola e tem o seu grupo de meninos, a Sar., lembram-se?”</p> <p>Todos – “Sim”.</p> <p>Educadora – “Então querem trocar correspondência com ela?”</p> <p>Todos – “Sim”.</p>
<p>Registo diário 114</p>	<p>Durante a avaliação do mapa de tarefas...</p> <p>Educadora – “Responsáveis de sala, como correu?”</p> <p>Gu. – “Bem”.</p> <p>Educadora – “Bem? Vocês nunca deram a palavra aos amigos, tive de ser sempre eu, se não estivesse cá não sei como seria...”</p> <p>Gu. – “Foi mais ou menos”.</p> <p>C. – “Foi mais ou menos”.</p> <p>Educadora – “Mas falem com os vossos amigos... vocês é que sabem.”</p> <p>Ma. – “Eu concordo com vocês”.</p> <p>Educadora chama a atenção a C. para dar a palavra e perguntar quem é que era a ver se a sala estava arrumada.</p>

4.8. 8.^a semana – 25 de novembro a 29 de novembro

27 de novembro	
Registo diário 115	A SC. e a sua mãe vieram à sala para a comunicação da sua rua. A SC. explicou o que tinha desenhado no cartaz e foi respondendo às questões dos amigos. Quando a SC. não sabia responder a mãe intervinha. Notava-se que a SC. estava bastante feliz por a mãe estar a apresentar a sua rua com ela. Muitas vezes, a SC. olhava para a mãe e abraçava-a.
Registo diário 116	O Lo. pergunta quem é a marcar o mapa do tempo. O Si. responde que é ele e a F.. Como ele marcou ontem, hoje é o dia da F.. A educadora pergunta como está o tempo. A F. não responde. A educadora diz para ela pedir ajuda ao Si.. O Si. diz que está nuvens e ela desenha-as.
Registo diário 117	Durante a reunião da manhã, a educadora conversou com F. por ela ter dito aos pais que a educadora era mentirosa., porque, segundo a F., ela não tinha dito o que a educadora escreveu no caderno dela. Para além disso, a F. disse aos pais que não fizeram nada sobre o direito das crianças. A educadora explicou-lhe que isso não se faz e que quem estava a mentir era ela.
Registo diário 118	Almoçou-se às 11h e ao meio dia fomos ao hospital dos pequeninos. Cada criança trouxe um boneco de casa. No recreio, algumas explicaram-me como se chamava o seu boneco e qual era o seu problema. Já no local da visita, as crianças acompanharam e trataram o seu boneco, sendo que algumas levaram essa tarefa bastante a sério, sempre focadas no que estavam a realizar.

29 de novembro	
Registo diário 119	Fiz a reunião da manhã e a reunião de conselho da parte da manhã, uma vez que da parte da tarde havia a festa de aniversário da Car.. As crianças estiveram a acabar os trabalhos, enquanto eu estive a fazer o mapa de tarefas e o Diário para o próximo mês.
Registo diário 120	Antes da hora de almoço, as crianças estavam bastante agitadas. A auxiliar sugeriu que lhes lê-se uma história. Contudo, elas estavam a fazer imenso barulho. Como já tinha pedido para fazerem silêncio e elas continuavam, limitei-me a sentar na cadeira e ficar a olhar para elas à espera que elas se apercebessem. A auxiliar veio ter comigo e o grupo calou-se de imediato. A auxiliar disse-lhes que era uma falta de respeito e que quando for assim, se for preciso devo dar um grito.

Registo diário 121	À tarde foi a festa da Car.. Foi um mágico à escola e uma senhora que fazia pipocas e algodão doce. Algumas salas de creche, de pré-escolar e de primeiro ciclo também participaram.
--------------------	--

4.9. 9.^a semana – 2 de dezembro a 6 de dezembro

2 de dezembro	
Registo diário 119	Quando cheguei ao colégio, o Si., o S., o Gu. e o Ga. vieram a correr para mim e deram-me um abraço. Perguntei-lhes se a manhã tinha corrido bem e o que tinham feito. Depois, quando me viram, a SR., a SC. e a ML. também vieram ter comigo. Perguntei-lhes o mesmo. Todos realçaram que amanhã teríamos uma visita de estudo, mas quando perguntei a onde, as respostas variaram entre “teleférico de natal”, “natal elétrico”, “feira de natal”. Quando a educadora chegou, confirmou que amanhã havia uma visita para andarmos de elétrico.
Registo diário 120	Daniela – “Ma., o que estás a desenhar?” Ma. – “O pai Natal, olha está aqui escrito”. Daniela – “Pois está! Foste tu que escreveste sozinha?” Ma. – “Sim, também sei escrever [nome completo]”. Daniela – “Muito bem, estás uma crescida. Estás a fazer esse desenho porque queres ou alguém mandou?” Ma. – “Porque quero.”
Registo diário 121	RA. para o GK. da sala da MarB. “Se não escreveres no diário vais à minha festa”. GK. da sala da MarB. Não escreveu.
Registo diário 122	No recreio a Mad. veio ter comigo e perguntou-me como se escrevia “Jasmine” e “Bela”. Daniela – “Então como é que achas? Jasmine... Ja..” Mad. – “Z?” Daniela – “É a mesma letra que começa o nome ‘J.’, ‘Jo...’, ‘Ja’”. Mad. – “Já sei, é esta!” (desenha a letra ‘J’). Daniela – “Boa! E a seguir? ‘Ja...’” Mad. – “A”. (E desenha o ‘A’) Daniela – “Jas...” Mad. – “X?” Daniela – “Esta é difícil. Jas.. ‘sss’, não é ‘ch’... sabes?” Mad. – “Ah ‘S’” (E desenha o ‘s’) Daniela – “Boa! Então e a seguir? ‘Mine’, ‘mi’” A Mad. escreve ‘mine’.


<p>Mad. – “‘Jasmine’ já está, mas agora falta ‘Bela’”.</p> <p>Daniela – “Então, essa tu sabes, é como?”</p> <p>Mad. – “‘Be’, ‘B’?”</p> <p>Daniela – “Sim, boa! E a seguir?” (A Mad. escreve ‘B’).</p> <p>Mad. – “A”</p> <p>Daniela – “Achas? ‘Bela’, ‘be’”.</p> <p>Mad. – “E”. (E escreve o resto da palavra)</p> <p>Daniela – “Sim, boa! Vês como sabes isto tudo!”</p> <p>A Mad. dá mais cinco.</p>

3 de dezembro	
Registo diário 123	<p>Na reunião da manhã, a educadora vê o mapa de atividades e pergunta a cada criança se realmente esteve na área que está marcada, o que esteve a fazer nessa área, se já acabou o que fez nessa área e, caso já tenha acabado, o porquê de a bola não estar pintada (bola aberta quando se vai para determinada área, bola fechada quando se sai dessa área).</p> <p>A F. fez uma bola gigante, que ficou, maioritariamente, na linha do nome da SC.</p> <p>Educadora – “F. porque é que fizeste isso?”</p> <p>(A F. não responde).</p> <p>Educadora – “É que para além de escreveres no teu nome, escreveste no da SC.”</p> <p>(A F. olha, mas continua a não dizer nada).</p> <p>Educadora – “E agora o que vamos fazer?”</p> <p>F. – “Apaga-se com a borracha”.</p> <p>Educadora – “Ah então vai lá buscar a borracha. Qualquer dia também vou escrever no teu trabalho e depois apaga-se...”</p> <p>A F. vai procurar a borracha. Quando finalmente a encontra, tenta apagar, mas sem sucesso.</p> <p>Educadora – “Então? Já está?”</p> <p>F. – “Não”.</p> <p>Educadora – “Porquê? Porque é que não está?”</p> <p>F. – “Porque a caneta não dá para apagar”.</p> <p>Educadora – “Então e agora? Achas que a tua amiga tem de ficar com isto riscado?”</p> <p>F. – “Não”.</p> <p>Educadora – “Mais alto”.</p> <p>F. – “Não”.</p> <p>Educadora – “Porque fizeste isso? É isso que quero saber!”</p> <p>F. – “Porque não sabia”.</p> <p>Educadora – “Se não sabe pergunta! Peça desculpa à SC.”</p> <p>F. – “Desculpa SC.!”</p> <p>Educadora – “Quando não sabe, o que tem de fazer?”</p> <p>F. – “Pedir ajuda!”</p> <p>Continua-se a reunião da manhã. Era a Mar. e a F. a marcar o tempo, como a Mar. marcou no dia anterior, hoje era a vez da F..</p> <p>Educadora – “Como é que está o tempo?”</p> <p>(A F. não responde).</p> <p>Educadora – “Como é que está o tempo?”</p> <p>F. – “Nuvens”.</p> <p>Educadora – “Nuvens? Onde é que estás a ver as nuvens? Como está o tempo?”</p>




	<p>(A F. não responde)</p> <p>A educadora continua a reunião, falando com outras crianças.</p> <p>Educadora – “F., como está o tempo?”</p> <p>(A F. não responde).</p> <p>Educadora – “Se não respondes vou perguntar à Mar. como está o tempo.”</p> <p>(A F. não responde).</p> <p>Educadora – “Mar., como está o tempo?”</p> <p>Mar. – “Sol”.</p> <p>Educadora – “Podes marcar, por favor. F., não gostas de marcar o tempo?”</p> <p>F. – “Sim”.</p> <p>Educadora – “Então porque é que escolhes a tarefa e depois não fazes? Percebeste o que acontece?”</p> <p>F. – “A Mar. marca.”</p>
Registo diário 124	<p>Educadora – “Quero que todos façam um desenho A4 de Natal para depois se fazer um postal. E não quero que metam nome nem data, pode ser ou não?”</p>
Registo diário 125	<p>Educadora – “Ontem, tivemos a falar sobre as prendas e houve meninos que decidiram, em vez de fazer as pulseiras, fazer os bonecos das preocupações. An.?”</p> <p>An. – “Bonecos”.</p> <p>Educadora – “La.? Bonecos ou pulseiras da amizade?”</p> <p>La. – “Pulseiras”.</p> <p>Educadora – “MM.?”</p> <p>MM. – “Bonecos”.</p>
Registo diário 126	<p>Finalmente houve tempo para treinar a história “Gatinho e a neve”, com o S., a ML., a Ma. e a Mar.. Todos conheciam a história, mas por vezes contavam mais informação do que a que correspondia à página que estavam a contar. No entanto, depois de se treinar duas vezes, já todos sabiam contar cada uma das páginas. Perguntei-lhe se queriam ler novamente a história ou se achavam que já estavam preparados para comunicar. Eles disseram que já estavam preparados pelo que voltámos para a sala.</p>
Registo diário 127	<p>À tarde fomos até Algés andar no elétrico de Natal. No elétrico fui com a sala da MR., com o Gu., a Ma., a Mad., a ML., o RA., o S. e a Mad.. Durante a viagem contaram-lhes uma história sobre um ratinho que não gostava do natal, à medida que contavam a história, mostravam bonecos dos diversos animais que iam aparecendo. Depois, fizeram desenhos de natal nos vidros do elétrico, as crianças da minha sala contaram uma história ao microfone e cantaram músicas de natal ao microfone.</p>

4 de dezembro	
Registo diário 128	<p>Educadora – “Como querem fazer a árvore para a nossa sala?”</p> <p>J. – “Podemos ir ao parque buscar pauzinhos”.</p> <p>Educadora – “sim, podemos ir ao parque buscar paus para fazer a nossa árvore, querem? Temos de perguntar como é o horário da [auxiliar] à tarde”.</p> <p>Todos se mostraram entusiasmados com a ideia. Depois, decidiram como iam fazer a decoração da árvore.</p> <p>Ma. – “Eu já fiz em casa, podemos desenhar e depois colar num lado e outro e depois pendura-se.”</p> <p>Educadora – “Sim, podemos fazer desenhos de natal para decorar a nossa árvore”.</p> <p>J. – “Podemos trazer fotos e pôr na árvore”.</p> <p>Educadora – “Sim, quem quiser pode trazer fotografias da família para pôr da árvore.”</p> <p>RA. – “Fazemos um boneco de neve”.</p> <p>Educadora – “Cada um desenha o que quiser”.</p>
Registo diário 129	<p>Entretanto, como a auxiliar chegou, fomos ao parque em frente à escola apanhar paus para se construir uma árvore.</p> <p>Para ir até ao parque todos os adultos vestiram um colete refletor. As crianças fizeram uma fila, dois a dois, atrás da educadora. A auxiliar foi no meio da fila e quando foi necessário atravessar a estrada, que se encontrava bastante movimentada, ela colocou-se no meio da estrada, no limite da passadeira, para garantir que os carros paravam até todas as crianças atravessarem a estrada. Eu fui no final da fila para garantir que ninguém ficava para trás.</p> <p>O parque é bastante amplo, as crianças apanharam paus, correram e brincaram.</p> <p>Quando chegaram ao colégio, quem ficou com os sapatos molhados trocou para os sapatos de ginástica.</p>
Registo diário 130	<p>Comecei com o Ga. e o MB. o projeto “As pilhas”, a Mad. também faz parte do projeto, mas não foi à escola.</p> <p>Anteriormente, já tinham dito que gostavam de saber:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Como é que as pilhas trabalham?” (MB.) - “Porque é que as pilhas quando já não trabalham deitam óleo?” (Mad.) <p>Perguntei-lhes se gostavam de saber mais alguma coisa para além disto. O MB. e o Ga. disseram que sim.</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Porque é que as coisas funcionam com pilhas?” (Ga.) - “Como é que as pilhas se gastam?” (MB.) - “Porque é que as pilhas existem?” (Ga.) <p>De seguida, como disseram tudo o que queria saber, perguntei-lhes o que é que eles sabiam sobre as pilhas, sendo que, anteriormente, a Mad. e a ML. já tinham dito:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “As pilhas têm líquido lá dentro” (Mad.)

<p>- “Acho que as pilhas funcionam porque têm eletricidade lá dentro (ML.)</p> <p>O MB. acrescentou:</p> <p>- “Passado um tempo as pilhas gastam-se” (MB.)</p> <p>O Ga. disse que não sabia nada sobre as pilhas.</p> <p>Posteriormente, perguntei-lhes onde é que podiam procurar informação. O MB. disse que ia perguntar à mãe, que podíamos ver livros da biblioteca, aqui na sala e nas outras.</p> <p>Além disso, também perguntei como queriam fazer o projeto. Mais uma vez o MB. respondeu que podíamos fazer com cartolina, e fazer pinturas em que desenhávamos pilhas, robos...</p> <p>Sugeri que enviássemos um email aos <i>inventers</i> (que estão a desenvolver um projeto com a escola) para vermos se eles podiam vir cá explicar-nos algumas das coisas que queremos saber. Eles concordaram. Nesta altura, já estavam com bastante dificuldade a concentrar-se em que um dizia disparates, outro ria-se e ia “atrás” dele.</p> <p>Perguntei-lhes se sabiam o que era um email. O MB. disse que era um telefonema. Eu expliquei que é como se fosse uma carta, mas pelo computador e que isso fazia com que fosse mais rápido. Perguntei-lhe como é que podíamos começar o email, o que dizíamos para saberem quem é que nós somos, o que queríamos pedir-lhes e como acabávamos o email.</p> <p>Com a ajuda das duas crianças, escrevemos:</p> <p>“Bom dia,</p> <p>Somos os meninos da sala da [educadora], do colégio [] e estamos a fazer o projeto ‘As pilhas’.</p> <p>Gostávamos de saber se nos podiam ajudar a descobrir:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Como é que as pilhas trabalham? - Porque é que as pilhas quando já não trabalham deitam óleo? - Porque é que as coisas funcionam com pilhas? - Como é que as pilhas se gastam? - Porque é que as pilhas existem? <p>Ficamos à espera da vossa resposta.</p> <p>Obrigada,</p> <p>Meninos da sala da [educadora]”</p> <p>Mais tarde, mostrei à educadora e ela sugeriu algumas alterações, pelo que no final, mandou-se este email:</p> <p>“Bom dia,</p> <p>os meninos da sala da [educadora], do colégio [] estão a desenvolver o projeto ‘As pilhas’.</p> <p>Como estou com dificuldade em conseguir explicar este tema e tendo em consideração que estão a realizar um projeto com o colégio, gostávamos de saber se nos podiam ajudar a descobrir ‘Como é que as pilhas funcionam?’.</p> <p>Aguardamos a vossa resposta.</p>

	<p>Obrigada, Daniela Chagas”.</p>
<p>Registo diário 131</p>	<p>O Grupo, com a ajuda da educadora, colocou os paus que se apanharam no parque dentro de um balde. As crianças foram fazer os seus desenhos para pendurar na árvore, enquanto ia colocando um fio de lã para depois poderem ir pendurá-los, enquanto isso, a educadora foi com um pequeno grupo de crianças apanhar folhas para cobrir o balde.</p> 

3.10. 10.^a semana – 9 de dezembro a 13 de dezembro

6 de dezembro	
Registo diário 132	<p>A educadora disse-me que ontem um senhor dos <i>Inventers</i> foi falar com a direção por terem entrado em contacto com eles por causa do projeto. Contudo, não vai ser possível ter a colaboração deles, uma vez que para isso seria preciso pagar. Então, a educadora sugeriu que se enviasse um <i>email</i> aos pais a perguntar se algum gostaria de colaborar no projeto. Eu achei uma ótima ideia.</p>
Registo diário 133	<p>O dia foi dedicado à continuação dos preparativos de natal: fazer as pulseiras da amizade, fazer os bonecos das preocupações, os postais de natal, os embrulhos.</p> <div data-bbox="371 1413 711 1861"><p>A hand-drawn Christmas card on yellow paper. At the top, it says 'Desejo de um Feliz Natal' and 'de dezembro 2019'. Below the text is a drawing of a house with a red roof and a reindeer.</p></div> <div data-bbox="732 1413 1010 1845"><p>A hand-drawn Christmas card on white paper. It features a drawing of a reindeer and several small, colorful circular patterns.</p></div> <div data-bbox="1043 1424 1331 1805"><p>A small, handmade doll with a blue body and pink floral patterns. It has a white face and brown hair.</p></div>

9 de dezembro

Registo
diário
134

Quando cheguei à sala estava a auxiliar de outra sala a fazer a reunião. Ela disse que a educadora ia chegar mais tarde. Como surgiu-lhe um compromisso, continuei a fazer a reunião.

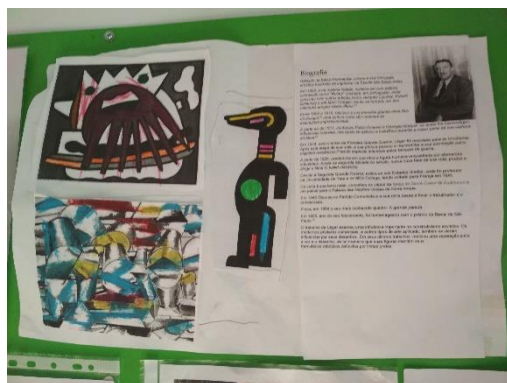
Os responsáveis da semana já estavam designados: o Ga. e a Ro.. Os responsáveis davam a palavra aos amigos que tinham o dedo no ar para poderem contar as novidades – por vezes, era preciso eu lembrá-los. Passei o mapa de tarefas para cada um escolher a tarefa que queria realizar esta semana e passei o cartão dos nomes para as crianças que ainda têm dificuldade em escrever o seu nome

As certas alturas começam a fazer mais barulho e a falar “por cima” uns dos outros. Perguntei se podíamos continuar a reunião, o grupo acalmou-se e continuaram a contar as novidades.

O RE. começou a rir-se e a fazer caretas para o Ga.. O Ga. começou a rir-se e também a fazer caretas. Perguntei ao RE. se estava a ouvir os amigos. Ele ignorou e continuou a rir. Perguntei-lhe se queria estar na reunião, ele respondeu que sim, mas ainda com uma cara de gozo. A Ru., auxiliar de outra sala, que tinha vinda para a sala, interveio e bem alto perguntou-lhe se ele queria estar na reunião. O RE. fez uma cara séria disse que sim e parou de rir.

Entretanto, a educadora chegou. A Ru. foi embora e eu continuei a reunião. Perguntei quem era a marcar o tempo e o calendário e dei-lhes as folhas para poderem marcar.

O J. contou que no fim-de-semana, pediu à mãe para pintar com o primo uma pintura do Fernand Léger e descobrir mais coisas sobre o pintor. Ele trouxe o seu trabalho para partilhar com o grupo.



A SC. contou que foi ao mercado de natal e os pais compraram-lhe uma boneca que chora, diz papa e mama. Eu disse-lhe para ela mostrar aos amigos, uma vez que estava com a boneca no colo. Ela disse para eles cheirarem a boneca, que tinha um cheiro a baunilha, tirou a chupeta e a boneca começou a chorar. Todas as crianças começaram a rir. Ela passou a

boneca para o colega do lado para todos poderem ver e cheirar. Durante este momento, o grupo deixou de estar sossegado, começaram todos a falar e a rir por causa do choro da boneca. Eu pedi para se acalmarem, mas já não estavam a tomar atenção. A educadora interveio e disse-lhes que aquilo não eram modos de estar na reunião.

Só assim se acalmaram e pude continuar a reunião.

A Ma. fez uma rena em cartão em casa e trouxe para a escola para decorar a árvore.

Perguntei-lhe se podíamos fazer um furo e colocar um fio para se colocar na árvore de natal.

Ela disse que sim. Ajudou-me a colocar o fio de lã e foi pendurar na árvore.



10 de dezembro	
Registo diário 135	<p>No recreio, vejo a Mad. a empurrar o RA. e a gritar “para” bastante irritada. Perguntei-lhe o que tinha sido aquilo e ela começou a gritar a tentar contar o que se passou. Eu pedi-lhe que ela se acalmasse e para falar com calma, caso contrário não percebia nada. Ela respondeu-me que não e continuou a falar bastante exaltada.</p> <p>Então pedi-lhe que se sentasse, acalmasse e se depois quisesse podia contar o que se passou. A Mad. voltou a gritar que não. Eu respondi-lhe que por mim tudo bem, a decisão era dela. Ela ficou amuada, enquanto eu fui ter com outras crianças. Passado um tempo, fui ao pé dela e perguntei-lhe se ela estava mais calma. Ela respondeu que sim. Disse-lhe que agora já podia contar-me o que aconteceu. Ela contou que estava a correr com o Gu. e o RA. e eles empurraram-na e então ela também os empurrou. Eu perguntei-lhe se ela conversou com eles, ela disse que não. Eu expliquei que se alguém faz alguma coisa que não gostamos, devemos primeiro que nada, dizer-lhe “não gosto que me façam isso, podes parar por favor?”. Ela respondeu que eles foram muito rápidos. Eu perguntei-lhe como é que se resolvem as coisas, ela respondeu que se resolvem a conversar. Eu disse “exatamente, a conversar! Se alguém te bate, não deves fazer o mesmo... quando fazem alguma coisa que não gostas, deves conversar e explicar que não devem voltar a fazê-lo.”</p>
Registo diário 136	<p>No recreio, vejo a Mad. e o RE. num conflito, em que ambos estavam no chão em cima de um do outro, a discutir e bastante exaltados, principalmente a Mad.. Perguntei o que se passava. A Mad., quase a chorar, explicou que o RE. não está a querer resolver o conflito. Disse-lhe que ela não pode obrigá-lo e que a única coisa que pode fazer é ir ter com ele e perguntar-lhe se quer resolver, se não conseguir, deve pedir ajuda a um adulto ou escrever no diário, caso não se encontre uma solução.</p> <p>A Mad. foi ter com o RE. a perguntar se ele queria resolver, ele fugia dela e começava-se a rir. A Mad. ficava cada vez mais irritada e continuava atrás dele a perguntar-lhe, enquanto ele se ria e a ignorava. A Mad. já estava a ficar cada vez mais exaltada, pelo que chamei-a e chamei o RE. Ele olhou para mim e continuou no mesmo sítio. Voltei a chamá-lo, ele olhava, começava a andar na minha direção, mas depois parava e ignorava o facto de o ter chamado. Continuei a chamá-lo, até que ele veio, passado uns minutos.</p> <p>Disse-lhe que era uma grande falta de respeito o que ele estava a fazer e que se a Mad. estava a tentar resolver um problema, ele devia resolver ou quanto muito responder-lhe que não queria. Enquanto falava com ele, ele começou-se a rir e a colocar as mãos na cara. Sem responder ao que estava a dizer-lhe. Eu disse-lhe que para além de estar a faltar ao respeito à Mad., estava a faltar-me ao respeito e que como não estávamos a conseguir resolver este</p>

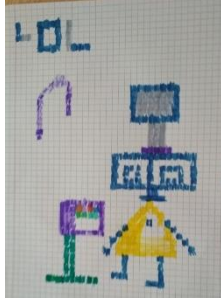
	<p>problema o melhor era a Mad. escrever no diário, para ver se conseguíamos arranjar uma solução com a ajuda do grupo.</p> <p>O RE. não respondeu e virou as costas amuado.</p> <p>Quando acabou o recreio o RE. veio ter comigo a dizer que queria resolver. Eu disse-lhe que ele tinha de dizer isso à Mad., não era a mim.</p> <p>Depois de almoço, contei o sucedido à educadora. Ela mandou a Mad. ir escrever no diário. Ela disse que o RE. disse que queria resolver. Mas, a educadora disse que ele tem de resolver na hora, não é depois e que o melhor seria escrever no diário para se resolver sexta-feira. Então, a Mad. escreveu.</p> <p>Mais tarde, depois do lanche, no recreio o RE. andava atrás da Mad. a segurá-la, enquanto ela pedia para ele parar. Perguntei o que se estava a passar. O RE. disse que queria resolver com a Mad. e ela não estava a resolver. Eu disse-lhe que ele devia ter resolvido há bocado e que não podia estar a obrigar a Mad.. Ele começa a ficar amuado e a virar-me as costas, a olhar para o lado e para cima, mesmo quando lhe pedi para olhar para mim porque estava a conversar com ele.</p> <p>Então, agarrei-o na mão e fui sentar-me com ele no banco, enquanto lhe tentava explicar como a atitude dele não estava a ser correta. Ele continua a virar-me as costas, a ignorar e a esconder a cara. Disse-lhe para continuar sentado e fui ter com a auxiliar e contei o sucedido. Ela foi ter com ele e disse-lhe que não valia a pena andar atrás da Mad. porque o problema ia ser resolvido na sexta-feira, na reunião de conselho e pediu para ir falar comigo imediatamente.</p> <p>Ele veio ter comigo e perguntei-lhe se ele tinha alguma coisa para me dizer. Ele pediu desculpa. Eu disse-lhe que fiquei muito triste com a atitude dele, perguntei-lhe se eu o tratava assim quando ele ia falar comigo, se o ignorava, virava a cara e era mal-educada. Ele disse que não. Eu voltei a reforçar que se não o fazia, também não gostava que me fizessem isso e que fiquei muito magoada com isso.</p> <p>O RE. voltou a sentar-se e começou a chorar. A educadora foi falar com ele.</p>
<p>Registo diário 137</p>	<p>A educadora disse que ontem teve uma reunião com os pais da F. (tanto os pais como a educadora queriam esta reunião). A educadora explicou que os pais estão preocupados devido ao comportamento da F.. Os pais contam que ela lhes bate, grita-lhes e, por vezes, quando a repreendem, ela ignora-os. Segundo os pais, ela não consegue estar sentada durante a refeição. A educadora explicou-lhes que existem coisas que ela não permite e outras que nos primeiros tempos ela permitia, mas que neste momento já não permite.</p> <p>Também explicou que no ano passado a F. andava numa escola onde era tudo muito direcionado, por exemplo, diziam-lhe o que tinha de desenhar, as cores com que tinha de pintar. É por isso que ela tem necessidade que o adulto lhe diga constantemente o que tem de fazer.</p>

	Os pais contaram que a F. diz que não quer ir para a escola porque é muito difícil.
Registo diário 138	<p>O relógio da Mad. apareceu na mala do Ga.. A educadora tenta descobrir como foi lá parar. Pergunta a todo o grupo e ao Ga.. Mas o Ga. apenas responde que foi alguém que lá pôs. A educadora continua a insistir com o grupo.</p> <p>Educadora – “Quem conhece bem a [educadora] pode explicar o que acontece, como a [educadora] se sente quando dizem a verdade e quando dizem a mentira”.</p> <p>Ma. – “A [educadora] quando dizem a verdade, ela fica feliz e vocês quando dizem a mentira a [educadora] fica triste e com o coração partido”.</p> <p>Educadora – “O que queria saber era a verdade de como o relógio foi parar à mochila do Ga.”.</p> <p>O Ga. começa a chorar e diz “foi alguém que não devia ter levado para a minha mochila”.</p> <p>Educadora – Então, não foste tu?”</p> <p>Ga. – “Não”.</p> <p>Educadora – “Então quem foi?”</p> <p>(Ninguém responde).</p> <p>Educadora – “Só para saberem que a [educadora] fica muito triste... já é a segunda vez que as coisas vão parar a outra mochila e que estamos a falar sobre isto. Não se mexe nas coisas que não são nossas... Fico mesmo triste, o meu coração fica partido”.</p>
Registo diário 139	<p>Antes do lanche, fomos à sala da Su. para assistir ao projeto “Leão-marinho”. A certa altura, as crianças dizem que o animal pode medir 3m e desenrolam uma fita para mostrar o comprimento equivalente a 3m. A educadora pergunta quantas crianças correspondem a esses três metros e sugere que descubram. A Pa., auxiliar dessa sala, acha uma ótima ideia e diz que podem ir à nossa sala para medirmos juntos. A educadora propõe que se meça com os meninos da sala da Su. e com os meninos da nossa sala, de forma a compararmos o número de crianças necessárias.</p>
Registo diário 140	<p>No recreio, a Ro. veio ter comigo com a F. atrás, a dizer que a F. lhe puxou os cabelos. Eu perguntei à F. porque é que ela tinha feito isso. Ela respondeu que estava a falar com a Ro. e ela não a estava a ouvir. Então, perguntei se é isso que eu, a auxiliar e a educadora lhe fazemos quando ela não está a ouvir. Ela respondeu que não, enquanto se ria. Expliquei-lhe que não tinha piada e que ela magoou a Ro.. Ela continuava a gritar, repetidamente, que a Ro. não a estava a ouvir. Disse-lhe que isso não é razão e pedi-lhe para ela parar de gritar, disse-lhe, também, que acho que quem tem dificuldade em escutar os amigos é ela e que tem de perceber que não é tudo como ela quer. Nesse momento, ela responde “Sim, mas o problema não é contigo, é comigo e a Ro. e a nossa brincadeira”, eu respondi que se a Ro. veio ter comigo é porque não estavam a conseguir resolver o problema, mas se ela acha que consegue, então que vá conversar e pense como vai resolver isto.</p>

Registo diário 141	De manhã, o Af. e a mãe trouxeram um bolo para partilhar com o grupo. Traziam também uma carta, em que explicavam a razão de fazerem o bolo e o facto de o Af. ter sentido a falta dos amigos nos últimos dias que não veio à escola. Chamou-o “bolo da varicela” porque serviu para comemorar o seu regresso à escola e o fim da varicela. Colocou framboesas em cima do bolo, como se fossem as borbulhas da varicela.
Registo diário 142	Durante a festa de aniversário do Gu., a educadora perguntou aos pais se eles entendiam alguma coisa sobre pilhas e explicou-lhes que estávamos a realizar o projeto “As pilhas” e precisávamos de ajuda. Os pais responderam que não era muito a área deles, mas que se não arranjassemos ninguém que estivesse mais dentro do assunto, podiam ir pesquisar e tentar vir explicar-lhes.

11 de dezembro	
Registo diário 143	<p>O pai do Afono veio trazê-lo à sala.</p> <p>Educadora – “Ouvi dizer que é engenheiro eletrotécnico, estamos a fazer o projeto ‘As pilhas’ e estamos com algumas dificuldades em explicar como funciona uma pilha de forma simples. Não quer nos vir ajudar?”</p> <p>Pai do Af. – “Sim, quero. Por acaso já tinha estado a ver se havia alguma experiência que pudesse fazer. Mas pode ser para o ano?”</p> <p>A educadora pergunta-me se pode ser e eu digo que sim, que podia ser em janeiro.</p>
Registo diário 144	<p>Na reunião da manhã, a educadora pergunta se alguém quer escrever no Diário.</p> <p>RA. – “ Eu quero fazer um gelado de chocolate com a mãe”.</p> <p>Educadora – “Já falaste com a mãe?”</p> <p>RA. – “Sim”.</p> <p>Educadora – “Então tens de vir escrever no Diário”.</p> <p>SR. – “Gostei da festa do Gu..”</p> <p>MM. – “Eu gostei de comer o bolo do Af.”.</p> <p>Educadora – “Eu gostei da pesquisa que o J. fez sobre o Fernand Léger. Estava fantástica!”</p>
Registo diário 145	<p>A SR. está a escrever o seu nome.</p> <p>SR. – “ [educadora], a seguir é este?” (aponta para a letra ‘g’)</p> <p>Educadora – “Sim, depois o ‘u’”. (Ela faz a letra “u”)</p> <p>Educadora – “O ‘e’”. (Ela faz a letra “e”).</p> <p>Educadora – “E o ‘s’”. (A SR. faz a letra “s”).</p> <p>Educadora – “Boa! Já sabes escrever o teu nome sem o cartão! Parabéns!”.</p>
Registo diário 146	<p>O RA. disse que hoje queria fazer uma pintura com o rolo que se encontra na área da expressão plástica. A educadora recortou um grande pedaço de papel e colocou no chão, juntamente com diversas tintas. O RA. fez a pintura e a Ma., o Gu., a Mad. e o S. ao vê-lo fazer, também quiseram realizar uma pintura.</p>
Registo diário 147	<p>Na reunião, a SR. trouxe um caderno para mostrar aos amigos. A educadora vê que é quadriculado e diz que dá para fazer várias coisas com isso. Ela perguntou à SR. se podia fazer uma coisa no caderno dela. Ela respondeu que sim.</p> <p>A educadora pintou quadrados de forma a desenhar um coração e, depois, desenhou uma flor.</p> <p>Todos ficaram muito interessados. Observavam a educadora e tentavam adivinhar o que estava a desenhar.</p> <p>A educadora explicou que também é possível fazer padrões.</p>

Durante a manhã, o Gu., a Ma., a Mad. e o S. foram buscar folhas quadriculadas e fizeram desenhos, pintando as quadriculas.



13 de dezembro

Registro diário 148 Enquanto a educadora acabava de fazer os presentes de Natal, perguntei quem queria fazer pinturas com os rolos. O Af., a Mar. e o RE. quiseram fazer.

Registro diário 149 Durante a parte da tarde, houve o lanche com as famílias. As famílias chegavam e iam com as crianças lanche ao refeitório da escola. A comida que existia no lanche foram os pais de cada sala que trouxeram. As restantes crianças ficavam na sala. Jogaram ao jogo das cadeiras e, depois, a educadora colocou música para elas dançarem.

3.11. 11.^a semana – 16 de dezembro a 20 de dezembro

16 de dezembro	
Registo diário 150	<p>De manhã, fez-se o arquivo. Tiraram-se os trabalhos das paredes e distribuíram-se pelas crianças. Depois, contou-se quantos trabalhos cada uma tinha feito.</p> <p>A educadora deu os parabéns à SR. por ter feito 20 trabalhos e diz-lhe que está muito feliz.</p> <p>O Ga. fez 6 trabalhos, a educadora diz-lhe que não pode ser, que não há um único recorte e colagem e uma pintura.</p>
Registo diário 151	<p>Lo. – “Qual é a data de hoje?”</p> <p>Daniela – “Hoje é 16. Sabes como é o 16?”</p> <p>Lo. – “Não”.</p> <p>Daniela – “Vai buscar o calendário se faz favor”</p> <p>Educadora – “Oh Lo., conta lá para saberes qual é o dia 16”.</p> <p>O Lo. vai ao calendário e fica cerca de 8 minutos a contar.</p> <p>Educadora – “Conta lá alto para eu ouvir”.</p> <p>O Lo. em vez de dizer dezasseis, diz dezanove.</p> <p>Educadora – “Não, a seguir ao quinze vem o dezasseis. Então qual é o dezasseis?”</p> <p>O Lo. conta novamente, mas conta o número dezasseis e continua a contar sem se aperceber que já passou o número.</p> <p>Educadora – “Dezasseis, qual é o dezasseis?”</p> <p>O Lo. conseguiu encontrar qual era o número dezasseis.</p> <p>Educadora – “Agora o doze. Sabes como é o doze?”</p> <p>Lo. – “É um 1 e um 6?”</p> <p>Educadora – “Não, vai contar para veres qual é o número doze”.</p> <p>O Lo. não encontra e a educadora pede-lhe para contar em voz alta. Ele passa o número doze e a educadora repete até ele chegar ao número doze novamente. O Lo. escreve o número doze na folha.</p> <p>Educadora – “Agora o 19, sabes como é o 19?”</p> <p>Lo. – “Sim, é um 1 e um 9”</p> <p>Educadora – “Boa!”</p>
Registo diário 152	<p>Na sala existe um ábaco que está ordenado por ordem crescente até ao número dez. Em que a vara sete corresponde a sete bolas amarelas e a vara número oito corresponde a oito bolas verdes.</p>

	<p>A SR. e a Mar. estão a discutir o facto de sobrar uma bola verde, mas, não haver mais espaço para colocar a bola na vara onde as bolas verdes estão colocadas.</p> <p>Começam a discutir o assunto, contam as bolas amarelas e as verdes e verificam que as duas têm sete bolas. A Mar. conclui que as bolas amarelas e as bolas verdes estão trocadas.</p> <p>A SR. vira-se para mim e diz “as bolas verdes são no 8 e as amarelas são no dez”</p> <p>Daniela – “No dez? o 10 é este aqui.” (E aponto para a vara que contém as 10 bolas).</p> <p>Mar. – “Ah, então este é o 7”.</p> <p>Elas trocam as bolas, de forma a colocarem-nas no local correto.</p>
--	--

17 de dezembro	
Registo diário 153	<p>O MB. e o Lo. estão na oficina da escrita a utilizar o quadro magnético com as letras e os números.</p> <p>MB. – “[educadora], escrevi o meu nome olha”.</p> <p>(No quadro estava: Me1FiM)</p> <p>MB. – “E esta letra é tua, não é?”</p> <p>(E coloca a letra “L” ao contrário) 1</p> <p>Lo. – “Não é assim, é assim” (E coloca a letra corretamente.)</p> <p>MB. – “É este?” (Mostra a letra “o”)</p> <p>Lo. – “Sim, e depois é este” (Mostra a letra “v”).</p> <p>No quadro está: Lov</p> <p>MB. – “Olha um sete, podemos pôr um sete”.</p> <p>Lo. – “Não, mas é um ‘L’”.</p> <p>MB. – “É um ‘L’... É assim?” (coloca o ‘L’ ao contrário)</p> <p>No quadro está: L o v 1</p> <p>Lo. – “É mais ou menos assim”.</p> <p>O MB. começa a colocar letras aleatórias no quadro.</p> <p>MB. – “Não sei se este é o nome da [educadora], mas acho que sim”.</p> <p>Educadora – “O que estão a fazer?”</p> <p>MB. – “Já fiz o meu nome e o nome do Lo.”.</p> <p>Lo. – “Mas o meu nome não é assim. Falta aquele que tem uma bola e depois uma coisa redonda para baixo. Olha este!” (E aponta para o ‘e’ que o MB. colocou no seu nome”.</p> <p>Eles encontram o número nove e colocam-no no sítio do ‘e’.</p> <p>No quadro está: L o v 9 1</p>
Registo diário 154	<p>A Mad. está a fazer uma pintura com a cola e o <i>glitter</i>.</p> <p>Daniela – “O que estás a desenhar Mad.?”</p> <p>Mad. – “Estou a desenhar uma menina”.</p>
Registo diário 155	<p>Mar. – “Eu tenho medo do escuro, mas agora já não tenho. Eu contei dois segredos ao meu boneco das preocupações”.</p> <p>Daniela – “A sério? Boa! E funcionou?”</p> <p>Mar. – “Funcionou”.</p> <p>Daniela – “Já não ficaste preocupada?”</p>

	Mar. – “Não”.
Registo diário 156	<p>Mar. – “Daniela, qual é a data de hoje?”</p> <p>Daniela – “Hoje é dia dezassete, sabes como é?”</p> <p>Mar. – “Não”.</p> <p>Daniela – “Então vai contar ao calendário”.</p> <p>Mar. – “Ah já sei, é o 1 e o 7”.</p> <p>Daniela – “Exatamente! Sabes o que vem a seguir?”</p> <p>Mar. – “Não”</p> <p>Daniela – “É o número doze, sabes como é o doze?”</p> <p>Mar. – “Não”.</p> <p>Daniela – “Então vai lá contar”.</p> <p>Mar. – “É um 1 e um 2”.</p> <p>Daniela – “Boa! E agora? Sabes qual é?”</p> <p>Mar. – “Não”</p> <p>Daniela – “É o dezanove. Sabes como é?”</p> <p>Mar. – “Não”.</p> <p>Daniela – “Vai lá ver”.</p> <p>Mar. – “Qual é o número?”</p> <p>Daniela – “Dezanove”</p> <p>Mar. – “É um 1 e um 9”</p> <p>Daniela – “Boa!”</p> <p>Mar. – “Ah, já me esqueci!”</p> <p>Daniela – “É um 1 e um 9”.</p>
Registo diário 157	<p>A educadora e a auxiliar estavam empenhadas a arrumar e limpar a sala.</p> <p>O Lo., RE. e Ga. estavam a ver as bandeiras que se encontravam no mapa do mundo. Fui até eles e perguntei o que estavam a ver. Eles iam vendo as bandeiras, diziam que era do Benfca e do porto quando elas eram vermelhas e azuis. Eu disse-lhes que aquilo eram as bandeiras dos diferentes países do mundo.</p> <p>Depois, o Lo. reparou que a bandeira que o RE. tinha na camisola era igual à que estava no mapa e disse-me. Eu disse-lhe que era a bandeira do Reino Unido.</p> <p>MB. – “Qual é a bandeira dos Açores?”</p> <p>Daniela – “Açores é em Portugal, a bandeira de lá é a de Portugal... Vejam lá se encontram a bandeira de Portugal”</p> <p>MB. – “Oh... onde é que são os Açores?”</p> <p>Daniela – “O mapa agora está dobrado, não dá para ver”</p> <p>Mar. – “Está aqui”.</p> <p>Daniela – “Boa Mar.!”</p>

	<p>Lo. – “E a da Angola?”</p> <p>RE. – “Sim, qual é a Angola?”</p> <p>Daniela – “A Daniela também não tem a certeza, mas pode ver no telemóvel” (Vi e mostrei-lhes)</p> <p>O Gu. juntou-se a nós. Virou-se para o RE. e disse que ele tinha a bandeira de Inglaterra na camisola.</p> <p>Como pareciam estar todos bastante curiosos. Abri o mapa e coloquei-o no chão para todos vermos.</p> <p>RE. – “Onde é Angola?”</p> <p>MB. – “E os Açores?”</p> <p>MB. – “E Cabo verde?”</p> <p>Neste momento, criou-se uma grande agitação. Falavam todos ao mesmo tempo e estava a ser difícil responder a todas as questões. Tentei responder com calma às questões que iam colocando. Muitas vezes tive de lhes pedir para se chegarem para trás para não se colocarem em cima do mapa.</p> <p>A Mar. disse que ali é onde vivia o pai natal (enquanto apontava para a Gronelândia).</p> <p>Como estava muito barulho, a educadora disse que não respeitavam ninguém e tirou o mapa.</p>
<p>Registo diário 158</p>	<p>No recreio brinquei à apanhada com as crianças.</p> <p>A SC. estava sempre a dar-me abraços.</p> <p>O RE. no final do dia veio despedir-se com um abraço.</p>

3.12. 12.^a semana – 6 de janeiro a 10 de janeiro

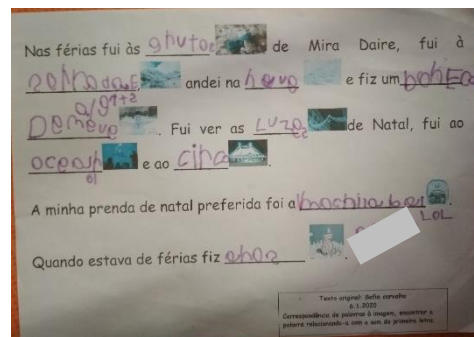
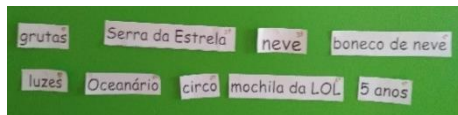
6 de janeiro	
Registo diário 159	<p>Na reunião da manhã, as crianças partilham as novidades sobre as suas férias. O MB. conta que fez uma festa em casa da tia.</p> <p>A educadora pergunta quem é que foi a essa festa. Ele começa por contar que foi a Mad. e o irmão dela, mas depois não se lembra de mais ninguém.</p> <p>Mad. – “Olha MB., vou dar-te uma pista! O nome começa com uma pessoa que é lá de Castelo de Bode e anda num trator”.</p> <p>A Mad., que estava ao lado da educadora, começou a fazer gestos com a boca, a dizer “Lu”. O MB. disse que também foi a Ls.</p> <p>Depois de cada criança contar as suas novidades, cada criança votou naquela que gostou mais. A notícia da SC. foi a escolhida (ela trouxe um cartaz com fotos das suas férias).</p> <p>Educadora – “Como querem trabalhar este texto?”</p> <p>RA. – “Ir à procura do nosso nome”.</p> <p>Educadora – “Isso já foi”.</p> <p>Mad. – “De matemática”.</p> <p>Educadora – “Se querem fazer de matemática podemos fazer um trabalho de correspondência entre as palavras e as imagens”.</p> <p>Todos – “Sim!”</p>
Registo diário 160	<p>Fui fazer o projeto das pilhas com a Mad., o MB. e o Ga..</p> <p>Tal como já tínhamos decidido, fomos à biblioteca da instituição ver os livros que existiam sobre o tema. Eles já sabiam qual eram as estantes em que se podiam encontrar os livros de pesquisa.</p> <p>Inicialmente, começaram a tirar muitos livros, mas depois disse-lhes para não o fazerem. Para irem vendo um de cada vez e só se achassem que continha informação é que podíamos tirá-los do sítio. Eles foram vendo e perguntando alguns títulos de livros. Eu ia respondendo e quando encontrávamos um livro dentro do tema “ciências”, abríamos e víamos se tinha informação sobre as pilhas. Encontrámos dois livros.</p> <p>De seguida, fomos para a sala para podermos ver as informações que se encontravam no livro.</p> <p>Começámos por ver o livro que continha a informação sobre como é que a pilha produz eletricidade. Vimos o esquema que se encontrava na imagem e através do esquema tentei explicar-lhes de uma forma mais simples como funciona a pilha: A pilha tem dois elétrodos (materiais), um na extremidade negativa (elétrodo negativo) e outro na extremidade positiva (elétrodo positivo). O material que está na extremidade positiva perde partículas, que</p>

	<p>se chamam elétrons, e essas partículas vão deslocar-se para o material que está na extremidade positiva. Essa troca gera uma corrente elétrica.</p> <p>A certa altura, o MB. e o Ga. estavam a brincar. Para tentar motivá-los para o projeto, pedi ao MB. para colocar as mãos na mesa, para representarem as extremidades de uma pilha. Depois, voltei a explicar como funciona uma pilha e com a mão do Ga. fiz o percurso que os elétrons fazem. A Mad. disse que já tinha percebido e começou a explicar, mas sem usar os nomes “elétrons” e “elétrodos”, em vez disso dizia “coisas”.</p> <p>A Mad. começou a desenhar uma pilha no seu caderno. Eu disse-lhe para ela desenhar a extremidade com o elétrodo positivo, colocando o sinal +, e a extremidade com o elétrodo negativo, colocando o sinal -. Depois, a Mad. desenhou bolas que representavam elétrons e eu disse-lhe para ela desenhar uma seta a mostrar a direção que os elétrons iam. Ela desenhou uma seta da extremidade negativa para a extremidade positiva. Eu disse-lhes que ao fazerem esse percurso, gerava-se uma corrente elétrica, energia.</p>
<p>Registo diário 161</p>	<p>À tarde realizou-se o trabalho de texto.</p> <p>A educadora escreveu o texto da notícia da SC. e ocultou as palavras: grutas, serra da estrela, neve, boneco de neve, circo, luzes, oceanário, mochila da LOL, 5 anos. No local dessas palavras colocou um espaço e uma imagem correspondente a essa palavra.</p> <p>Imprimiu em tamanho grande essas palavras que tinham sido ocultadas.</p> <p>As crianças fizeram uma roda e sentaram-se no chão. A educadora colocou as palavras espalhadas no meio da roda. Depois, disse-lhes que tinham de tentar ler as palavras, ou seja, juntar as letras para ver quais são as palavras. Quando soubessem algum, colocavam o dedo no ar.</p> <p>RA. – “Eu acho que é o ‘g’”.</p> <p>Educadora – “Boa, é o ‘g’”.</p> <p>Gu. – “Eu acho que sei qual é a palavra”.</p> <p>Educadora – “Qual é?”</p> <p>Gu. – “Gostei”.</p> <p>Educadora – “Gostei... Então, mas qual é esta letra a seguir?”</p> <p>Gu. – “R”.</p> <p>Educadora – “Então e como é o ‘g’ e o ‘r’ juntos?”</p> <p>Gu. – “Não sei...”</p> <p>A educadora fala sobre o Diário, em que tem a palavra ‘gostámos’ escrita. Pediu para comparar a palavra que estava no Diário com a que estava no papel e chegaram à conclusão que não no papel não dizia ‘gostámos’,</p> <p>Educadora – “Mad., queres ajudar os amigos?”</p> <p>Mad. – “Gruta”.</p> <p>Educadora – “Como fizeste isso?”</p>

<p>Mad. – “Porque juntei o ‘g’ ao ‘r’”.</p> <p>Educadora – “E a seguir?”</p> <p>Mad. – “Juntei o ‘u’ e ficou ‘gru’”.</p> <p>Educadora – “‘Luzes’, começa com por que letra? Quem sabe?”</p> <p>Criança – “L”; “u”</p> <p>La. – “z”</p> <p>ML. – “E”</p> <p>Educadora – “Então quais são as letras?”</p> <p>Todos – “L U Z E S”</p> <p>Educadora – “Consegues identificar a palavra, ML.?”</p> <p>ML. – “É esta!” (Aponta para a palavra ‘luzes’).</p> <p>Educadora – “Neve. Sabes como é que começa MB.?”</p> <p>MB. – “D”</p> <p>Educadora – “Isso era ‘deve’?”</p> <p>O restante grupo ajuda o MB. e chegam à conclusão que é o “N”.</p> <p>Educadora – “Exatamente, é o ‘N’! Conheces mais alguma palavra que comece pela letra ‘N’?”</p> <p>(O MB. não responde).</p> <p>Educadora – “A seguir ao ‘N’, qual é a letra? ‘Né’?”</p> <p>MB. – “D”</p> <p>Educadora – “‘Né’... Qual é a letra que faz com que fique o som ‘Né’?”</p> <p>(O MB. não responde, pelo que a educadora procura adotar uma nota estratégica).</p> <p>Educadora – “A palavra ‘neve’ é esta. Qual é a letra que vem a seguir ao ‘N’? (Mostra o papel com a palavra “neve”)</p> <p>MB. – “É esta!” (E aponta para a letra).</p> <p>Educadora – “E qual é essa letra?”</p> <p>(O MB. não responde).</p> <p>Educadora – “E quantas letras têm essa palavra?”</p> <p>MB. – “4”</p> <p>Educadora – “E tem?”</p> <p>MB. – “Duas letras iguais”.</p> <p>Educadora – “Então e que letra é esta? Quem quer ajudar o MB.?”</p> <p>MM. – “A”</p> <p>Educadora – “E esta?”</p> <p>MM. – “E”</p> <p>Educadora – “E a seguir qual é?”</p> <p>La. - "v"</p>
--

<p>Educadora-" MB.?"</p> <p>MB. – “V”</p> <p>Educadora- “La., conheces alguma palavra?”</p> <p>La. – “Não”</p> <p>A educadora agarra no papel com a palavra “oceanário”.</p> <p>Educadora – “Que letra é esta, La.?”</p> <p>La. – “O”</p> <p>Educadora – “Falámos aqui alguma palavra que começasse por ‘O’?”</p> <p>La. – “C”.</p> <p>Educadora – “Boa La.! Sabes ler esta palavra, S.?”</p> <p>S. – “Não”.</p> <p>Educadora – “Sabes ler Ma.?”</p> <p>Ma. – “Não”.</p> <p>Educadora – “ML.?”</p> <p>ML. – “Não”.</p> <p>Educadora – “Não? Tens a certeza? Vou dar uma pista este ‘E’ lê-se ‘i’”.</p> <p>ML. – “Oceanário”.</p> <p>Educadora – “Boa! Vês como sabem ler...”</p> <p>A educadora pergunta como será escrita a palavra “serra”.</p> <p>Educadora – “Serra”.</p> <p>Ro. – “S”.</p> <p>Educadora – “E a seguir?”</p> <p>Ro. – “E”.</p> <p>Educadora – “E a seguir?”</p> <p>Ro. – “É um ‘R’”</p> <p>Educadora – “E a seguir? ‘Serra’”</p> <p>Ro. – “É um ‘A’”.</p> <p>Educadora – “Consegues encontrar aqui alguma palavra?”</p> <p>Ro. – “Sim, ali”. (Aponta para o papel com a palavra ‘serra’)</p> <p>Educadora – “Boa, vai lá buscar! E já viste quando R’s é que tem? Não é só um.”</p> <p>Ro. – “Tem dois”</p> <p>Educadora – “Pois, porque nesta palavra carregamos muito no ‘R’ e lê-se ‘rr’”</p> <p>Educadora – “Quem sabe dizer onde está a palavra ‘circo’?”</p> <p>Ma. – “Ali!”</p> <p>Educadora – “Porquê?”</p> <p>Ma. – “Começa por ‘C’”</p> <p>Educadora – “E depois?”</p>
--



Ma. – “i r c”
 ML. – “O”
 Educadora – “Já viram que a letra ‘O’ pode ler-se como ‘ó’ ou como ‘u’, mas por norma é ‘u’”
 Educadora – “Senhor S., eu quero que descubras a palavra ‘boneco de neve’. Começa com que letra?”
 S. – “B”.
 Educadora – “Vê lá se encontras... começa com ‘B’, mas não te esqueças que tem também ‘de neve’...”
 Educadora – “Olhem um ‘B’ e um ‘O’, juntem lá estás letras: ‘bo’
 J. – “Bola”
 Educadora – “Podia ser, mas quantas letras tem aqui? Isto é só uma palavra, An.?”
 An. – “Três”
 Educadora – “Porquê?”
 An. – “porque tem duas letras ali no meio”.
 Educadora – “SC., onde está a palavra ‘mochila da LOL’?”
 SC. – “Ali” (Aponta para a palavra ‘5 anos’)
 Educadora – “Aquele palavra começa por uma letra por um número?”
 SC. – “Por um número”.
 Auxiliar – “Que número?”
 SC. – “5”
 Educadora – “Então onde está a palavra ‘mochila da LOL’?”
 SC. – “Ali” (Aponta para a palavra ‘mochila da LOL’)
 Educadora – “Como sabes?”
 SC. – “Porque eu vi”.
 Depois, colocou-se as palavras no quadro para as crianças copiarem para a folha.



7 de janeiro	
Registo diário 162	<p>Conversei com o pai do Af. quando ele veio trazer o Af. à escola. Ele já tinha referido que estava disposto a ajudar no projeto das pilhas, mas hoje confirmou que podia vir realizar uma experiência na próxima quarta. Eu perguntei-lhe algumas dúvidas que tinha acerca do funcionamento da pilha e, apesar de não saber responder, estava disposto a ajudar.</p>
Registo diário 163	<p>Comecei a fazer o projeto com o Ga. e a Mad., mesmo o MB. estando na terapia da fala. Voltámos a ver a explicação de como funciona a pilha e, depois, vimos outro livro que explicava porque é que as pilhas acabavam e quem inventou a pilha. Perguntei à Mad. se queria fazer um desenho a explicar como funcionava a pilha, ela disse que sim.</p> <p>O Ga. pediu para desenhar o desenho que se encontrava no livro, que representava o senhor que tinha inventado a pilha: Alessandro Volta. Então ele foi desenhar.</p> <p>Quando o MB. chegou foi continuar o trabalho de texto. Perguntei que cartolina é que queriam utilizar, todos concordaram que queriam uma cartolina vermelha.</p>
Registo diário 164	<p>À tarde realizou-se a experiência com o osso de frango. Pedi para fazerem uma roda e sentarem-se no chão. Já todos sabiam que íamos fazer a experiência proposta pelo J., uma vez que falámos disso quando fizemos o plano do dia.</p> <p>Quando se sentaram perguntei-lhes qual era a experiência que íamos fazer, todos responderam que era a experiência do osso da galinha. A educadora perguntou ao J. porque é que ele quis fazer esta experiência, de onde surgiu essa ideia e porque é que quis fazer aquela e não outra. O J. explicou que estava na área das ciências a fazer uma escavação dos fósseis de dinossauro, viu no livro esta experiência e quis saber o que acontecia ao osso de frango.</p> <p>Perguntei-lhes que materiais é que íamos precisar. Como estavam à minha frente, as crianças disseram.</p> <p>Depois, mostrei a folha do registo da experiência e disse-lhes que na primeira coluna dizia “recipiente” e perguntei-lhes o que é que achavam que tinham de desenhar nessa coluna. Algumas crianças não sabiam o que significava recipientes, outras explicaram que eram os frascos, chegando à conclusão que têm de desenhar um frasco com água e outro com vinagre.</p> <p>De seguida, escreveram “água” na primeira linha e “vinagre” na segunda.</p>

	<p>Coloquei um osso de frango em cada frasco e expliquei-lhes que íamos ter de esperar duas semanas.</p> <p>Perguntei-lhes se sabiam quantos dias eram duas semanas. A educadora disse-lhes que uma semana são cinco dias de escola, pelo que o Si. respondeu que são 10 dias. Então, a educadora sugeriu que se apontasse no mapa de presenças o dia, para não nos esquecermos e desenhou um osso por cima do dia 21.</p> <p>Por último, perguntámos a cada criança o que achava que ia acontecer ao osso de frango que estava na água e ao que estava no vinagre. Esta pergunta foi feita individualmente, sem as outras crianças ouvirem as respostas para não as influenciar. À medida que as crianças diziam as respostas, escrevia-se na tabela. Durante este momento, foi necessário a educadora chamar a atenção do grupo, porque começaram a ficar muito agitados.</p> <p>Os frascos ficaram na área das ciências para as crianças poderem ir vendo as alterações.</p>
--	---

8 de janeiro	
Registo diário 165	<p>Fui continuar a pesquisa do projeto “As pilhas” com a Mad., o Ga. e o MB.. Vimos o livro que a mãe da Mad. trouxe, que explicava o que é uma pilha, como funciona e porque se gasta. Voltei a explicar o funcionamento da pilha através de desenhos e de um vídeo. Mas, sendo um tema tão complexo, o grupo não estava a compreender.</p> <p>Ao perguntar ao Ga. o que é uma pilha, tendo em conta o que já vimos até agora, ele respondeu que o menino carrega no botão do brinquedo muitas vezes e, então, a pilha gasta-se.</p> <p>Tentei simplificar e pedi ao MB. para desenhar uma pilha com as substâncias que a compõem lá dentro, pedi para a Mad. desenhar uma reação química, em que ela desenhou quatro elétrões, uma seta e depois três elétrões e, de seguida, pedi ao Ga. para desenhar uma lâmpada acesa porque estava com eletricidade.</p> <p>Posteriormente, tentei que cada um explicasse o seu desenho, de forma a explicarem que a pilha tem diversas substâncias lá dentro, essas substâncias misturam-se, ocorre uma reação química e essa reação gera uma corrente elétrica. Contudo, quando perguntei ao MB. o que tinha desenhado, ele estava bastante confuso e disse que fez uma pilha dentro de outra pilha com coisas lá dentro. Por sua vez, a Mad. disse que desenhou uma reação física e o Ga. respondeu que desenhou uma luz.</p> <p>Como já nenhum estava a conseguir estar atento, não continuámos a fazer o projeto.</p>
Registo diário 166	<p>À tarde fui treinar a comunicação da história “o gatinho e a neve” com o S., a Ma., a ML. e a Mar., uma vez que já passou muito tempo desde a última vez que treinaram.</p> <p>Não deu tempo de acabar a história uma vez que a Mar. teve de ir para o judo, contudo, todos se lembravam da história, faltando apenas ver certos pormenores.</p> <p>Na sala, a educadora via com o grupo a distribuição das personagens para o teatro e para o teatro de fantoches “A mosca fosca”. Às personagens foram sorteadas, à medida que calhavam as personagens, a criança escrevia o seu nome na cartolina, à frente do quadrado do desenho correspondente à sua personagem. Ao mesmo tempo a educadora desenhava as máscaras com as personagens para as crianças que vão fazer o teatro e perguntou como queriam fazer os fantoches. O MB. sugeriu que desenhassem as personagens e as colassem em paus.</p>

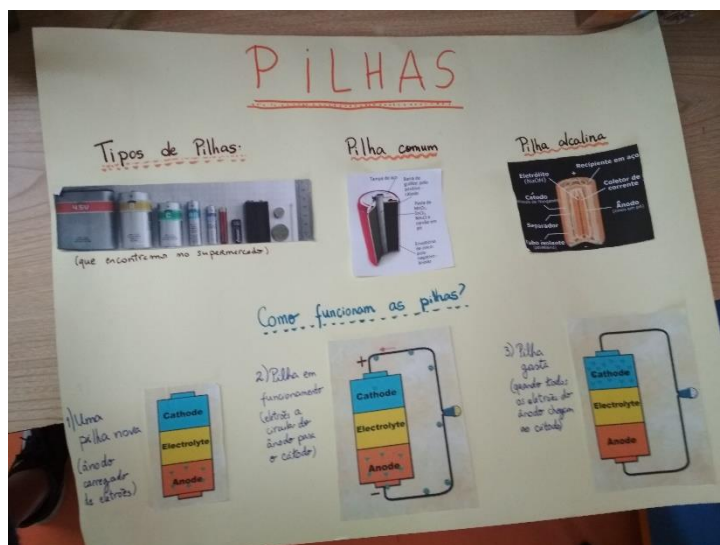
9 de janeiro	
Registo diário 167	<p>Cheguei mais cedo ao colégio, a mãe da F. e a mãe do Lo. estavam na sala com os seus filhos para marcarem a presença com eles.</p>
Registo diário 168	<p>Continuei a fazer o projeto “As pilhas” com o MB., a Mad. e o Ga.. Vimos a informação que já tínhamos, a informação que faltava e começámos a colocar a informação na cartolina com <i>bostik</i>.</p> <p>A Mad. parece perceber a maioria da informação que pesquisámos, contudo, o MB. e o Ga. continuam a baralhar a informação.</p> <p>Ao organizar a informação na cartolina temos perceção do que já temos e do que ainda falta.</p> <p>Vimos que as pilhas podem ter diferentes tamanhos, substâncias e formas. A Mad. já tinha desenhado as pilhas com os diferentes tamanhos.</p> <p>Daniela – “Então MB., explica-me lá... as pilhas podem ter diferentes...?”</p> <p>MB. – “Umhas são pequeninas e outras são grandes”.</p> <p>Mad. – “Então e isso é o quê?”</p> <p>MB. – “Pilhas”.</p> <p>Mad. – “Mas MB., estavas a dizer que umas são pequenas e outras são grandes isso é o quê?”</p> <p>MB. – “Não sei”.</p> <p>Mad. – “Sabes sim, se umas são pequenas e outras grandes têm diferentes...?”</p> <p>MB. – “Diz-me”.</p> <p>Mad. – “Não vou dizer MB., tu sabes”</p> <p>MB. – “Diz-me!”</p> <p>Mad. – “MB., estou a tentar ajudar-te, não vou dizer, se não tu não aprendes!”</p> <p>MB. – “Daniela, a Mad. não me diz, eu quero que ela diga”.</p> <p>Daniela – “MB., a Mad. está a tentar ajudar-te... Acho que a devias escutar e ouvir a explicação dela”.</p>
Registo diário 169	<p>As crianças que ainda não tinham terminado os fantoches e as máscaras para os teatros “A mosca fosca”, estiveram a terminar.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;">  <p>Máscara</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>Fantoches</p> </div> </div>

3.13. 13.^a semana – 13 de janeiro a 17 de janeiro

13 de janeiro	
Registo diário 170	O RA. trouxe dois ninhos de pássaros que encontrou na casa da avó para mostrar aos amigos. Um dos ninhos tinha cascas de ovos. No final, deixou um dos ninhos na área das ciências.
Registo diário 171	O Af. trouxe pilhas para partilhar com as crianças que estão a fazer o projeto. Na reunião, ele mostrou as pilhas que tinha trazido e explicou que existem pilhas mais grossas e pilhas mais finas.
Registo diário 172	<p>Fui fazer o projeto “As pilhas” com a Mad., o MB. e o Ga..</p> <p>Acabámos de fazer a pesquisa e responder à pergunta “Porque é que as pilhas deitam óleo?”. Enquanto fazíamos o projeto, o Af. perguntou-nos se queríamos que ele explicasse porque ele sabia muitas coisas sobre as pilhas. Eu disse que podia explicar. Ele disse que havia pilhas mais grossas e mais finas e que as pilhas que eram mais grossas colocavam-se nos aparelhos que tinham um grande encaixe para a pilha.</p> <p>Depois, o Ga. desenhou uma árvore para ilustrar o facto de as pilhas serem prejudiciais para o ambiente. O MB. desenhou um pilhão e a Mad. foi fazer a capa do projeto com pinturas. A certa altura o Ga. disse que não queria nem desenhar, nem escrever. O MB. escreveu o título para a capa.</p> <p>Pedi ao Ga. para acabar de pintar o desenho da árvore, com muita insistência, ele acabou por pintar.</p> <p>Depois, mostrei-lhes as pilhas de diferentes tamanhos que tinha trazido. A Mad. já tinha desenhado o nome e as pilhas dos diferentes tamanhos, pelo que à medida que lhes mostrei, eles foram associando qual era o tamanho. Durante este momento, todos estavam bastante entusiasmados e todos pegavam na pilha e iam dizendo qual era o tamanho.</p> <p>No final, mostrei-lhes o carregador de pilhas com as pilhas recarregáveis. Voltámos a abordar o facto de apenas determinadas pilhas darem para recarregar e, por isso, é necessário ter atenção ao rótulo, uma vez que se colocarmos as pilhas normais num carregador, estas podem explodir e ferir-nos.</p> <p>Enquanto explicava, o grupo esteve sempre bastante curioso em saber como se colocavam as pilhas no carregador, sendo necessário tomar atenção aos polos de forma a colocar-se a pilha na posição correta.</p>

15 de janeiro	
Registo diário 173	<p>Na reunião da manhã, o Si. contou que ontem foi à exposição do <i>Harry Potter</i> e disse que viu uma aranha a fingir. A educadora perguntou de que tamanho era a aranha, se era muito grande. O Si. respondeu que era “mais ou menos”.</p> <p>A educadora disse para ele explicar o que era mais ou menos. O Si. disse que era “mais ou menos grande e mais ou menos pequenos”.</p>
Registo diário 174	<p>Durante a reunião, a educadora MR. veio com a Mag. (irmã do Gu.) à sala para explicar-lhe que as coisas de cada sala são de cada sala.</p> <p>A Mag. costuma vir todos os dias à nossa sala brincar com as coisas e depois faz birras com a mãe porque quer levar as coisas ou não quer ir embora. A MR. explicou-lhe que ela pode vir à sala brincar, mas quando os amigos estão na sala e, mesmo assim, não pode levar as coisas.</p> <p>O Gu. conta que ela vem à sala, desarruma tudo, mas depois não arruma e tem de ser ele e a mãe a arrumar.</p> <p>A MR. diz à Mag. que isso não pode acontecer e pede ao Gu. que ajude nisso e não deixe a irmã vir para a sala sem estarem cá os meninos da sala. O MB. pede para falar.</p> <p>MB. – “Quando uns amigos estão a brincar, têm de arrumar, os amigos não são empregados”.</p> <p>MR. – “Ou neste caso, os irmãos”.</p> <p>Outras crianças intervêm, de forma a explicar à Mag. que isso não é correto.</p>
Registo diário 175	<p>O pai do Af. veio à sala explicar como funcionam as pilhas.</p> <p>O MB. deu-lhe uma pilha que tinha trazido de casa. Ele perguntou se a pilha estava boa ou gasta, o MB. disse que não sabia. Então, ele deixou-a cair na mesa e explicou que estava gasta porque saltava. Depois, pegou noutra pilha e fez o mesmo, esta caiu e não saltou, ou seja, não estava gasta.</p>

Ele fez um cartaz para ajudar a explicar:



O pai do Af. explicou que a pilha é constituída por dois metais diferentes e, depois, tem uma pasta a separar esses dois metais.

Os metais podem ser: manganês, zinco, cobre, entre outros.

Esses metais são constituídos por partículas, os eletrões. Esses eletrões existem num metal em grande quantidade. Os eletrões não gostam de estar juntos. Mas, também não podem passar pela pasta.

Então, quando se liga o fio, eles vão pelo fio para o Pólo positivo.

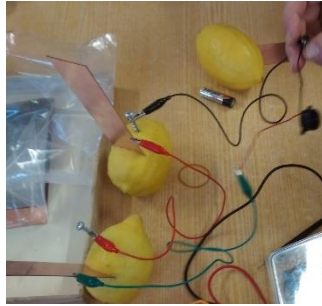
A pilha gasta-se quando todos os eletrões de um lado vão para o outro.

Posteriormente, o pai do Af. disse que íamos fazer uma pilha. Para isso, utilizou um parafuso de zinco, um limão, uma placa de cobre e fios.

O limão é a pasta. Colocou-se o metal de cobre e o parafuso no limão.

O limão é ácido e não deixa passar os eletrões do zinco para o cobre.

O pai do Af. mede com um voltímetro quantos volts tem essa “pilha”. Tem 1 V, pelo que não dá para acender uma luz, mas é suficiente para produzir som com um guizo. O pai do Af. faz outra “pilha” com os metais e o limão e liga-a ao circuito. Desta forma, o volume do guizo ficou mais alto, uma vez que já tinha 1,8v. De seguida, fez uma terceira pilha e juntou-a ao circuito, notando-se apenas um ligeiro aumento no som.



Depois, ligou os fios e o guizo a uma pilha de supermercado e o som foi muito mais alto.



Posteriormente, a educadora perguntou às crianças:

Educadora – “A pilha tem quantas partes?”

Todos – “três”

Educadora – “E tem o quê no meio?”

Algumas crianças – “Uma pasta”.

Educadora – “E o que está no zinco?”

Algumas crianças – “Uns bichinhos”

Educadora – “E como se chamam esses bichinhos?”

Algumas crianças – “Eletões”

Educadora – “E eles estão como?”

Algumas crianças – “Juntos”

Educadora – “E eles gostam?”

Algumas crianças – “Não”.

Educadora – “Então o que acontece?”

Algumas crianças – “Eles tentam fugir”.

Posteriormente, o pai do Af. colocou uma placa de alumínio e uma placa de cobre em cima da mesa e ligou ao voltímetro. Ele explicou que íamos fazer uma pilha com as nossas mãos,

mas não ia ser suficiente para acender uma luz ou consegui produzir o som, mas podíamos ver o valor no voltímetro.

Uma criança de cada vez, colocou uma mão em cada uma das placas e a educadora foi dizendo o valor. O pai do Af. explicou que as crianças que têm as mãos mais suadas, têm um valor maior no voltímetro.

Durante este momento, as crianças tomavam atenção ao valor das outras crianças para verem quem tinha o valor mais alto.



Por último, com uma placa de circuito e uma pilha ligada com os fios, consegue-se ligar quatro luzinhas.



Registo
diário
176

Mais tarde, o grupo realizou o registo da experiência.

A educadora imprimiu o esquema de duas pilhas com um circuito. Contudo, uma pilha estava boa (tinha uma lâmpada acesa) e a outra estava gasta (tinha uma lâmpada apagada).

Educadora – “O que a pilha tem em cima, Ma.?”

Ma. – “Metal”.

Educadora – “Que metal? Manganés.”

Educadora – “O que acontece aos eletrões SC.? Dentro do zinco como estão os eletrões?”

SC. – “Juntos”.


Educadora – “Eles gostam de estar juntos?”

RA. – “Não gostam de estar juntos”.

Educadora – “O que acontece?”

Gu. – “Assim que a corrente se liga, eles aproveitam para sair.”

Educadora – “Por onde?”

	<p>Mar. – “Pelos fios”.</p> <p>Educadora – E vão para onde?”</p> <p>S. – “Para o outro lado da pilha”.</p> <p>Educadora – “Quando o zinco fica sem eletrões a pilha gasta.</p> <p>Cada criança fez o seu registo. Na pilha “boa”, desenharam os eletrões no eléctrodo negativo e desenharam a corrente eléctrica com eletrões.</p> <p>A pilha gasta desenharam os eletrões somente no eléctrodo positivo.</p>  <p>Experiência da Pilha Como funciona uma pilha?</p> <p>A pilha está dividida em 2 partes. Em baixo está o Zinco que tem eletrões. Em cima está o postito que serve ao Zinco. De cima está o postito e a parte superior da eletrões e a parte inferior da eletrões e a parte superior da eletrões e a parte inferior da eletrões.</p> <p>Quando o ZINCO tem eletrões a pilha funciona.</p> <p>Experiência realizada por: [nome], por: [nome], no âmbito do Projeto "As Pilhas" Anos de escolaridade: [anos] disciplina: [disciplina] data: [data]</p>
<p>Registo diário 177</p>	<p>No almoço, o Gu. chamou-me.</p> <p>Gu. – “Daniela, eu não gosto destas coisas verdes. Quando eu tinha cinco anos eu não percebia, mas agora tenho 6 anos e já percebo e como tudo”.</p> <p>Daniela – “Muito bem Gu., parabéns! Assim é que é!”</p> <p>Car. (sala da MarB.) – “Daniela, eu não gosto destas coisas”.</p> <p>Daniela – “Do quê? Da cebola?”</p> <p>Car. – “Sim”.</p> <p>Gu. – “Car., eu também não gosto disto verde, mas faço um esforço. Devemos comer tudo, mesmo quando não gostamos. Nós fazemos um esforço e comemos na mesma”.</p>

16 de janeiro

Registro
diário
178

Fui ensaiar a história “O gatinho e a neve”, com a Ma., a ML., a Mar. e o S.. Depois, perguntei-lhes se queriam ensaiar mais uma vez ou se achavam que já estavam preparados para comunicar. Eles disseram que já estavam preparados pelo que foram para as áreas da sala.

Na comunicação da história o restante grupo esteve sempre bastante atento a ouvir o que estavam a contar.

O grupo que esteve a comunicar soube contar todas as partes da história, não sendo necessário ajudá-los – apenas lembrei à Mar. qual era uma das páginas dela.

Quando foi para fazer as “perguntas ou comentários”, a auxiliar teve de sair e o grupo ficou mais agitado, não respeitando os outros colegas quando estavam a falar. Quando chegou a auxiliar teve de gritar e pedir para fazerem silêncio, uma vez que eles não fizeram caso quando pedi para ouvirem os amigos.

Os comentários do grupo à história foram bastante positivos.

RA. – “Acho que nunca se esqueceram de nada e estiveram muito bem. Merecem uma salva de palmas.”

MB. – “Acho que estiveram muito bem e merecem três salva de palmas.”

Af. – “Acho que nunca se enganaram e merecem uma salva de palmas.”

MM. – “Gostei muito da vossa história e merecem uma sala de palmas.”

Gu. – “Apresentaram muito bem, não se esqueceram de nada, está muito bem pintado, não sabia que sabiam pintar tão bem”.

Ro. – “Não sabia que conseguiam ler mesmo muito bem e acho que leram muito bem e merecem uma salva de palmas”.

Si. – “Apresentaram muito bem, gostei muito do vosso projeto e merecem uma salva de palmas”.

An. – “Gostei muito da vossa história e merecem 4 salva de palmas”.

La. – “Vocês fizeram os desenhos muito bem e acho que merecem uma salva de palmas.”

Auxiliar – “Fizeram muito bem a história, os meninos que estavam a apresentar tiveram muito bem e os que estavam a ouvir também. Agora nos comentários não estiveram muito bem, não estavam a ouvir os colegas, tanto os meninos que apresentaram a história como os outros”.



<p>Registo diário</p> <p>179</p>	<p>À tarde, sendo dia de jogos sociais, fomos jogar à “Barra do lenço”, tal como as crianças decidiram na reunião da manhã. A Ma. e a ML. foram fazer equipas, sendo que cada uma escolhia uma criança à vez. Combinaram-se os números para cada criança e depois fui chamando números e diferentes formas de deslocamento – “andar à gigante”, “andar com passinhos de bebé”, saltar, andar para trás, andar à gigante, ao pé-coxinho, salto-tesoura, correr.</p> <p>Durante o jogo, algumas crianças quando ganhavam ‘provocavam’ a que tinha perdido.</p> <p>No final do jogo, ao voltarmos para a sala, a ML. estava a chorar.</p> <p>Daniela – “O que aconteceu ML.? Porque é que estás a chorar?”</p> <p>ML. – “A Ma. disse que ganhar ou perder não interessa, o importante é participar”.</p> <p>Daniela – “Então, e tem razão... Não é preciso chorares por isso”.</p> <p>Depois, contei à auxiliar porque é que a ML. estava a chorar.</p> <p>Já na sala, as crianças sentam-se no chão.</p> <p>Auxiliar – “Acham que tiveram uma boa atitude no jogo?”</p> <p>Quase todas as crianças responderam, umas disseram que não, outras que mais ou menos e, outras que sim.</p> <p>Auxiliar – “O que é que disseste à ML., Ma.?”</p> <p>Ma. – “Eu disse à Le. que o que interessa não é ganhar, é participar”.</p> <p>Auxiliar – “Quem te ensinou isso?”</p> <p>Ma. – “A minha mãe e o meu pai”.</p> <p>MB. – “A minha mãe também me ensinou isso e é para outros jogos”.</p> <p>Auxiliar – Pois, e porquê?”</p> <p>MB. – Pois e a não desistir”.</p> <p>Auxiliar – “O importante é não desistir, exatamente, fazer sempre o vosso melhor. Às vezes ganha-se, outras vezes perde-se”.</p> <p>A ML. continua a chorar.</p> <p>Auxiliar – “Porque é que estás a chorar?”</p> <p>J. – Eu agora aqui na sala disse à Mar. que estava muito orgulhoso por ela ter ganhado e ela disse que também estava por eu ter tentado ganhar”.</p> <p>Auxiliar – “Pois, e não ficaram chateados, pois não?”</p> <p>J. – “Não”.</p> <p>Auxiliar – “Estás triste ML.?”</p> <p>ML. – “Sim”.</p> <p>Auxiliar – “Porquê? Não ganharam?”</p> <p>ML. – “Sim”</p> <p>Auxiliar – “Então, não gostaste de a Ma. ter dito que ganhar ou perder é igual?”</p> <p>ML. – “Não”.</p>
----------------------------------	--

	<p>Auxiliar – “Mas não tem mal o que a Ma. disse”.</p> <p>ML. – “Mas ela disse de uma forma bruta”.</p> <p>Auxiliar – “Ah, então queres ir falar com a Ma. para resolverem?”</p> <p>ML. – “Sim”.</p> <p>Auxiliar – “Então vão ali resolver as duas”.</p>
--	--

17 de janeiro	
Registo diário 180	<p>Fez-se a reunião de conselho de manhã. As crianças foram dizendo o que fizemos esta semana, de forma a preencher o Diário, a coluna do ‘fizemos’.</p> <p>RA. – “Fizemos o registo em que a pilha tem muitos eletrões no lado positivo e no lado negativo. Mas há muitos num lado e eles não gostam de estar juntos. Então, quando ligamos o fio, os eletrões vão todos para o outro lado e depois a pilha fica gasta e salta mais”.</p> <p>Depois, preencheu-se a coluna do ‘queremos fazer’, em que apenas o J. deu uma sugestão.</p> <p>J. – “Queria fazer uma experiência de como podemos fazer areia”.</p>
Registo diário 181	<p>A Mad. continua sem vir à escola, no entanto, fui continuar o projeto “As pilhas” com o Ga. e o MB..</p> <p>O Ga. trouxe de casa um livro sobre as pilhas. Então, fomos ver o que dizia no livro. Quando estávamos a ver o que faltava escrever e desenhar, uma vez que decidi-me acrescentar a experiência que o pai do Af. fez, o Af. foi ter connosco e perguntou se podia ver. Eu disse-lhe que sim.</p> <p>Perguntei ao Ga. e ao MB. o que é que eles preferiam fazer, tendo em conta o que faltava. O MB. disse que queria escrever e o Ga. disse que queria desenhar. O MB. esteve sempre bastante concentrado na sua tarefa, já o Ga. distraia-se mais facilmente sendo necessário estar a lembra-lo que ele tem de acabar o seu desenho. A certa altura ele começa a dizer que quer recortar. Eu expliquei-lhe que ele pode recortar, mas primeiro precisa de acabar de desenhar, para depois poder recortar e colar no projeto.</p> <p>Daniela – “Ga., queres escrever o nome dos materiais que utilizamos na experiência?”</p> <p>Ga. – “Eu não sei”.</p> <p>Daniela – “Não sabes? Claro que sabes!”</p> <p>MB. – “Claro que sabes, a Daniela escreve no papel e depois tu copias. Tu consegues!”</p> <p>Daniela – “Sim, a Daniela ajuda-te.”</p> <p>O Ga. escreveu um dos materiais.</p> <p>O MB. ia desenhando ou escrevendo consoante o que preferia.</p> <p>MB. – “Daniela, podes pintar o resto?”</p> <p>Daniela – “Agora estou a escrever o procedimento da experiência, pinta lá o teu desenho, está quase!”.</p> <p>MB. – “Mas podias pintar esta parte... Eu já pinteí muito.”</p>

<p>Daniela – “Mas, também é necessário escrever isto. Eu também já escrevi imenso... Mas, podemos trocar, vens escrever e eu pinto o resto do desenho, o que achas?”</p> <p>MB. – “Eu vou acabar de pintar isto”. (Enquanto se ri).</p> <p>A capa para o projeto foi feito pela Mad., tendo sido combinado que se desenhava a capa com pinturas e depois cortava-se para se colocar na capa.</p> <p>Daniela – “Olha como preferem a capa, fica cortada assim ou cortamos mesmo à volta da pintura?”</p> <p>MB. – “Hum, não sei... Eu gosto cortado, mas não sei.. Faz como quiseres, decide tu e está bem”.</p> <p>Daniela – “Então, mas o projeto não é meu... vocês é que sabem”.</p> <p>MB. – “Podes cortar, mas é igual”.</p> <p>Tanto o MB., como o Ga. estiveram muito bem durante o tempo que estivemos a fazer o projeto, comparativamente aos outros dias. No final, disse que estavam os dois de parabéns pela forma como se comportaram.</p>

3.14. 14.^a semana – 20 de janeiro a 24 de janeiro

20 de janeiro	
Registo diário 182	<p>MB. – “ [Educadora], é melhor o Af. e o MM. não fiquem juntos porque eles estão sempre a brincar”.</p> <p>Educadora – “A sério? Tu não me digas... vais ser o responsável da semana?”</p> <p>MB. – “Sim”.</p> <p>Educadora – “Boa! Boa escolha! Mas, então, se calhar tens de falar com eles...”</p> <p>(O MB. fala com o MM. e o Af. e diz-lhes que agora não é para brincarem, é para estarem sossegados).</p>
Registo diário 183	<p>Iniciou-se a reunião da manhã.</p> <p>Educadora – “Já alguém tem a tarefa do calendário?”</p> <p>C. – “Sim, eu tenho”.</p> <p>A Mad. trouxe um saco cheio de pilhas para o projeto “As pilhas”.</p> <p>Todas as crianças contam a sua notícia enquanto a educadora escreve no caderno de cada um.</p> <p>RA. – “No fim-de-semana fui à <i>decathlon nova</i>”.</p> <p>Educadora – “Ah é nova?”</p> <p>RA. – “É um bocadinho antigo, mas é nova”.</p> <p>O Af. trouxe um poema, só tinha imagens e através das imagens ele “leu” o poema ao grupo.</p>
Registo diário 184	<p>Fui fazer o projeto “As pilhas” com o Ga., a Mad. e o MB.. Como a Mad. faltou na semana passada, não ouviu o que o pai do Af. explicou. Então perguntei ao MB. se podia explicar à Mad..</p> <p>Durante o projeto, enquanto o MB. estava a explicar a experiência à Mad., o Ga. estava a “falar por cima” do MB.</p> <p>MB. – “Ga., podes escutar-me? Assim não aprendes e depois não sabes ensinar aos amigos”.</p> <p>Depois de explicarmos à Mad., fizemos a experiência.</p>
Registo diário 185	<p>Quando estavam a ouvir a história, o S. disse que o Ga. lhe bateu.</p> <p>A educadora chamou-o e perguntou porque é que ele fez isso. O Ga. disse que estava muito apertado.</p> <p>A educadora perguntou-lhe se era assim que se resolviam as coisas. O Ga. respondeu que não. A educadora mandou-o ir pedir desculpa ao S..</p>

21 de janeiro	
Registo diário 186	<p>A Lau. (auxiliar do 1.º ciclo) veio à sala perguntar se queríamos fazer uma atividade com o 1.º ciclo. A educadora perguntou se queriam fazer sólidos geométricos ao mesmo tempo que os meninos do 1.º ciclo.</p> <p>Ro. – “Eu não quero”.</p> <p>Educadora – “Porquê?”</p> <p>Ro. – “Porque vai ser muito difícil”.</p> <p>Educadora – “Achaste difícil fazer os cubos?”</p> <p>Ro. – “Não”.</p> <p>Educadora – “Então porque achas que isto vai ser difícil?”</p> <p>A Mar. também disse que não queria porque achava muito difícil.</p> <p>Educadora – “E achas que não consegues fazer coisas difíceis?”</p> <p>Mar. – “Sim”.</p> <p>Educadora – “Sabes que acho que fizeste uma coisa difícil muito bem? Aquela pintura ali! Achaste difícil?” (Pintura do Fernand Léger).</p> <p>Educadora – “E não conseguiste fazer?”</p> <p>Mar. – “Sim”.</p> <p>Educadora – “E não ficou espetacular?”</p> <p>Mar. – “Sim”.</p> <p>Educadora – “Se nunca experimentarmos fazer, nunca sabemos se conseguimos! Por isso, temos sempre de experimentar.”</p>
Registo diário 187	<p>No lanche, a Ro. discutia com o grupo quanto era 0+11.</p> <p>A educadora foi buscar umas peças de esferovite para dar para fazer a conta.</p> <p>Educadora – “0 tens de pôr quantos?”</p> <p>Ro. – “1+2”</p> <p>Educadora – “Quanto é 0?” 0 é alguma coisa?”</p> <p>Ro. – “Não é nada”.</p> <p>Educadora – “Agora coloca aqui 11 peças”. (A Ro. coloca 11 peças na mesa)</p> <p>Educadora – “Então 0+11 é?”</p> <p>Ro. – “É uma conta”.</p> <p>Educadora – “sim, mas quanto é que dá? 0+11, conta.” (A Ro. conta).</p> <p>Ro. – “Dá 11.”</p> <p>Educadora – “Agora faz outra conta”.</p> <p>Ro. – “1+2”</p> <p>Educadora – “Então vá, vamos fazer a conta, aqui tens 1.” (Ro. põe 1 peça)</p> <p>Educadora – “E agora é como se tivesse aqui o sinal +2” (Ro. coloca 2 peças)</p> <p>Ro. – “São três”.</p>

	<p>Educadora – “Agora faz tu uma conta ML.”.</p> <p>ML. – “1+8”</p> <p>Educadora – “Quanto achas que dá 1+8?”</p> <p>RA. – “10”</p> <p>Ga. – “8”.</p> <p>S. – “9”.</p> <p>Si. – “9”</p> <p>A educadora põe 8 peças na mesa.</p> <p>Educadora – “Agora estão aqui 8 peças. Como é que acham que podemos fazer uma conta que dê 8? Tenho aqui 8 peças, quero fazer uma conta que dê 8.”</p> <p>C. – “4+4”.</p> <p>Educadora – “Vamos ver se dá” (conta 4+4)</p> <p>RA. – “Dá 8.”</p> <p>Educadora – “Boa C.!”</p> <p>Educadora – “como é que fazemos de outra forma?”</p> <p>RA. – “7+7”</p> <p>Educadora – “Vamos ver!” (Divide 7 para um lado a contar 1 de cada vez, resta 1 peça)</p> <p>A educadora pergunta se nesse lado onde está apenas 1 peça, estão 8.</p> <p>As crianças dizem que não.</p> <p>C. – “7+1”. (Divide-se e confere).</p> <p>Mad. – “2+6” (Dividem 6 para um lado e sobram 2, confirmando que 6+2 dá 8).</p> <p>A educadora escreve num papel, utilizando riscos e formando conjuntos.</p> <p>Educadora – “Não dá, pois não?”</p> <p>MM. – “Não”.</p> <p>Educadora – “Porquê?”</p> <p>MM. – “Porque o 10 é um número muito grande”.</p> <p>Educadora – “Porque o 10 é...”.</p> <p>MM. – “Maior”.</p> <p>Lo. – “3+8”</p> <p>A educadora desenha 8 riscos, faz um conjunto de três e pergunta se sobraram 8.</p>
<p>Registo diário 188</p>	<p>Concluimos a experiência do osso de frango.</p> <p>Tirou-se o osso da água, passou-se pelas crianças para elas verem e mexerem e registou-se o que cada uma achou que aconteceu ao osso. Neste momento, muitas crianças referiram que o osso ficou maior, que nasceu carne, levando-me a refletir sobre a necessidade de se ter mostrado o osso a cada uma das crianças, antes de se colocarem nos frascos. De forma a poderem ver com atenção e mexer, tirar fotografias e medi-lo.</p>

	<p>De seguida, retirou-se o osso do vinagre, passou-se por todas as crianças para verem e mexerem e registou-se o que cada uma achou que aconteceu ao osso.</p> <p>O mesmo aconteceu com o osso do vinagre, em que as crianças mencionaram coisas que já existiam no osso quando foi para o frasco.</p> <p>Foi necessário perguntar às crianças se os ossos eram iguais ou era possível dobrar algum. Assim, as crianças tentaram dobrar o da água e o do vinagre, mas apenas o osso que esteve no vinagre era possível dobrar.</p> <p>Daniela – “Porque é que o do vinagre fica mais mole?”</p> <p>Mad. – “Porque o da água tem força e o do vinagre não”.</p> <p>RA. – “A água é para beber e, por isso, não fez nada, mas o vinagre não é para beber.”</p> <p>Educadora – “Lembram-se que o pai do Af. explicou que usava o limão na experiência?”</p> <p>Si. – “Porque o limão era mais ácido”.</p> <p>Educadora – “O que é isso? Ser ácido?”</p> <p>Lo. – “Amarga”</p> <p>Mar. – “É não estar muito bom”.</p> <p>RA. – “É estar doce”.</p> <p>C. – “Azedo”.</p> <p>ML. – “Picante”</p> <p>Educadora – “O vinagre também é muito ácido e quando o vinagre entra dentro do osso, o ácido faz com que seja possível dobrar o osso”.</p> <p>Devia ter mostrado os ossos antes, para mexerem, observarem, mediram...</p>
--	--

23 de janeiro	
Registo diário 189	Diário MB. – “Gostei de treinar o projeto das pilhas”.
Registo diário 190	O Af. está doente. O pai dele veio à sala entregar uma carta do Af. e umas bolachas. Na carta dizia: “Olá, Quero dizer que já tenho muitas saudades da escola e então mandou umas bolachinhas para a [educadora], a [auxiliar] e a Daniela. Espero que a [educadora], a [auxiliar] e a Daniela partilhem com os meninos da sala da [educadora]. Beijinhos” A carta tinha uma pintura.
Registo diário 191	O Ga. chegou mais tarde ao lanche porque foi a uma consulta, não há cadeira na mesa para ele.

	Mad. – “Ga., podes vir para aqui, eu partilho a cadeira contigo.” C. – “Sim Ga., anda para aqui! Eu também partilho.”
--	--

4. REFLEXÕES SEMANAIS

| ' ' | | ' |

4.1. 1.^a semana – 7 de outubro a 11 de outubro

Nesta primeira semana de Prática Profissional Supervisionada II (PPS) importa refletir sobre os aspetos que considero de maior destaque em relação a esta minha iniciação ao estágio realizado na valência de Jardim de Infância.

A instituição segue o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM), sendo muito gratificante ter a oportunidade de experienciar os princípios pedagógicos que defendo. A maioria das crianças já se encontrava na instituição, pelo que o grupo já se encontra bastante adaptado à dinâmica da sala.

É de salientar a autonomia que é atribuída às crianças no acesso aos materiais, assim como no manuseamento dos mesmos, na escolha das tarefas a concretizar e no contacto com as outras salas, reconhecendo-se cada criança do grupo como ator social.

Na minha opinião, os instrumentos de gestão do quotidiano da sala – como o mapa de presenças, o mapa do tempo, o calendário, o diário – promovem a autonomia do grupo e, tal como sugere Oliveira-Formosinho, Andrade e Formosinho (2011), são “uma manifestação de uma imagem de criança ativa, competente, com direitos, que pode participar na construção, utilização e análise dos meios de regulação social, interpessoal e intrapessoal no âmbito do grupo” (p.26).

Ao criar-se os instrumentos em conjunto com as crianças e ao utilizá-los nas vivências do grupo promove-se a iniciação à democracia e a construção de conhecimento social. Além disso, a análise desses instrumentos contribui para a tomada de consciência do conhecimento social construído e permite a integração de outras aprendizagens – por exemplo, no âmbito da matemática (Oliveira-Formosinho et al., 2011).

Nesse sentido, todas as crianças colaboram no quotidiano da sala e a educadora organiza o ambiente, escuta e observa de forma a entender e a responder às necessidades e interesses do grupo, como se verifica no registo diário seguinte.

Na hora do lanche, a SC. lembra-se de partilhar uma experiência que realizou na sua casa.

SC. – “[Educadora], eu fiz uma experiência com o meu pai.”

Educadora – “A sério? Boa! E como era a experiência?”

SC. – *Era uma vela, nós acendemos e depois colocámos um copo por cima e a vela apagou-se”.*

Educadora – *“Ah isso é muito giro! Gostavas de fazer essa experiência aqui na sala com os amigos?”*

SC. – *“Sim.”*

Educadora – *“Então vai escrever o teu nome e a data no diário, na coluna do ‘queremos fazer’.”* (Registo diário 5, 7 de outubro).

Apesar de no terceiro ano da licenciatura ter estagiado num colégio que seguia o modelo pedagógico do MEM, as rotinas e o modo como se dinamizava cada um desses momentos eram diferentes. Nesse sentido, ao longo desta semana apercebi-me dos comportamentos e atitudes relacionados com cada um dos momentos do dia a dia.

Com o grupo, a maior dificuldade que senti foi na gestão do grupo, uma vez que ainda não conheço bem cada criança, quer as suas características individuais, quer o modo como se relacionam com os outros, pelo que não sabia como agir. Contudo, em relação à resolução de conflitos entre crianças tentei sempre ser um mediador e permitir que resolvessem os seus problemas autonomamente.

REFERÊNCIAS

Oliveira-Formosinho, J. (Org.), Andrade, F. F. & Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.

4.2. 2.^a semana – 14 de outubro a 18 de outubro

No término desta segunda semana, importa refletir sobre os conflitos entre crianças e a respetiva resolução. No trabalho com crianças em idade pré-escolar surgem, em vários momentos, conflitos pelas mais variadas razões.

Segundo Morais e Otta (2008), parafraseando Lyons (1993), os conflitos começam “com a incompatibilidade entre as ações, objetivos e interesses de dois ou mais participantes” (p.222) e terminam “quando as discordâncias são resolvidas, ao menos

temporariamente, através de alguma forma de acomodação, condescendência, submissão ou falta de oposição de um ou de ambos os participantes (p.222).

O conflito torna-se inevitável devido às “diferenças de opiniões, interesses, necessidades, objectivos que nos caracterizam e a natureza das interacções sociais tornam inevitável a emergência de perspectivas distintas, desacordos, incompatibilidades e conflitos” (Silva, 2011, p.255). Os contextos educativos permitem abordar os conflitos “e trabalhar, numa perspectiva integradora, de desenvolvimento pessoal e social e, nesse sentido, com um forte pendor educacional e formador” (Silva, 2011, p.256).

Nesse sentido, não se quer eliminar as situações de conflitos entre pares, mas sim, utilizá-las de forma a promover-se a procura de soluções e a negociação com o outro, promovendo uma sociedade participativa e democrática (Possato, Rodríguez-Hidalgo, Ortega-Ruiz & Zan, 2016).

Por um lado, tento incentivar as crianças a resolver autonomamente os seus conflitos, sem recorrerem ao adulto, como mostra o seguinte registo diário:

Ro. – “Daniela, eu e a Mar. íamos resolver um problema porque ela disse que já não é minha amiga.”

Daniela – “Então resolve com ela.”

Ro. – “Não és minha amiga?”

Mar. – “Se eu disse que não era tua amiga é porque estava a brincar.”

(Registo diário 25, 14 de outubro, no lanche).

Por outro, tento ser um mediador, que não pretendo resolver por elas, mas sim, com elas. Segue-se um registo diário alusivo:

Daniela – “Vamos ter com ela, para ver se conseguimos resolver. SR., vamos resolver as coisas?”

SR. – “Não, não quero”.

Daniela – “Não queres? Então, mas quando existe algum conflito deve-se resolver!”

SR. – “Mas eu não quero, há bocado tentei resolver e ele não quis e foi dizer. Agora não quero eu, já pedi desculpa”.

J. – “Mas eu não ouvi SR.”.

SR. – “Mas eu pedi, mas tu não quiseste ouvir”.

Daniela – “Então a SR. já tinha ido falar contigo?”

J. – “Ela foi, mas eu não ouvi a pedir desculpa”.

Daniela – “Sim, mas quando um amigo vai falar contigo deves ouvir o que tem a dizer. Mas agora estão aqui os dois, não querem resolver as coisas?”.

J. – “Sim”.

Daniela – “SR., não queres resolver as coisas?”

SR. – “Sim”. (Registo diário 28,15 de outubro)

Apesar disso, ainda hesito na resolução de conflitos, porque, por vezes, não sei qual a melhor forma de os abordar. Tal como refere Possato, et al. (2016), ao resolver um conflito devo sugerir alternativas, sem impor soluções ou eleger uma verdade, incentivando, sobretudo, a colaboração, a compreensão e o diálogo entre as crianças, de modo a levá-las a construir uma solução, que seja negociada por ambas as partes e que seja justa para todos.

REFERÊNCIAS

- Silva, A.M. (2011). Mediação e(m) educação: discursos e práticas. *Revista Intersaberes*, 6 (12), 249-265.
- Morais, M.L. & Otta, E. (2008). Diferenças Culturais e de Gênero em Conflitos de Pré-escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21 (2), 221-232.
- Possato, B.C., Rodríguez-Hidalgo, A.J., Ortega-Ruiz, R. & Zan, D.D. (2016). O mediador de conflitos escolares: experiências na América do Sul. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20 (2), 357-366.

4.3. 3.^a semana – 21 de outubro a 25 de outubro

Ao final desta semana gostaria de fazer a minha reflexão alusiva à emergência da escrita no pré-escolar.

Primeiro, é necessário compreender que a literacia emergente:

Procura realçar não só a o facto de a leitura e a escrita estarem inter-relacionadas e se desenvolverem em simultâneo, como também a precocidade do envolvimento das crianças, que permite o emergir de concepções de diferentes tipos e que se vão sustentando umas às outras. (Mata, 2008, p.10)

O conceito de literacia emergente não incentiva o processo formal de ensino da leitura e da escrita, pelo contrário, “ênfatiza a aquisição natural de competências, capacidades, conhecimentos e atitudes, incentivando o gosto pelos livros, o interesse pela linguagem escrita e o estabelecimento de interações positivas entre crianças e adultos” (Gomes & Santos, 2005, p. 10).

Nesse sentido, tendo em conta o que tenho vindo a observar neste contexto, a escrita é algo que ocorre naturalmente, uma vez que está presente nas rotinas e parte das necessidades e das curiosidades das crianças. Tal como sugere Brito (2007), todos os elementos escritos que integram o processo de aprendizagem da leitura e da escrita estão relacionados com a vida imaginária ou real das crianças, de forma a fazer sentido e ter significado para elas.

Em toda a sala, existem recursos que incentivam a apropriação e a funcionalidade da escrita por parte das crianças, como o mapa de presenças, o mapa de tarefas, as regras da sala, diversos livros, registos e notícias afixadas, ficheiros de palavras, entre outros.

Esta semana, ocorreu a seguinte situação:

A Mad. ia desenhar o elefante, quando chegou ao pé do papel perguntou “onde é para desenhar o elefante?”. Depois, foi ver onde estava o desenho do elefante nos animais ordenados pela ordem crescente e viu como se escrevia ‘elefante’, podendo comparar as palavras. (Excerto do registo diário 45, 22 de outubro)

Nesta situação, a criança procurou a imagem para descobrir a respetiva denominação. Desta forma, conseguiu comparar a lista de palavras e descobrir onde se encontrava a palavra “elefante”.

No dia a dia, o adulto incentiva as crianças a procurar e a desenvolver as suas próprias estratégias, como por exemplo, a utilizarem os ficheiros de palavras quando

querem escrever alguma palavra, a contarem os números do calendário para descobrirem como se escreve determinado número.

No momento do “Contar, mostrar ou escrever”, as crianças partilham as suas notícias e, se a criança quiser, a educadora escreve-a numa folha, em conjunto com a criança. Posteriormente, a criança copia as palavras escritas e ilustra a notícia.

Além disso, todas as crianças identificam os seus trabalhos escrevendo o seu nome – para quem não sabe escrever o nome, existem cartões com o nome de cada uma para que todas possam consultar quando tiverem dificuldade.

Os adultos envolvem as crianças em diversos momentos de leitura e de escrita – como nos registos que fazem das diversas atividades e momentos do dia, na troca de recados e convites com outras salas, na escrita e leitura do Diário – e expõem nas paredes diferentes registos escritos sobre as vivências em grupo.

A maioria das crianças do grupo já se apercebe da orientação da escrita em linhas, organizando-as da esquerda para a direita e de cima para baixo. Contudo, enquanto algumas crianças já se mostram bastante à vontade com a escrita, outras apresentam mais dificuldade, como mostra o seguinte registo diário.

A Ma. já copia o texto com facilidade e apercebe-se quando se engana, corrigindo. A Mar. ainda apresenta alguma dificuldade, omitindo letras e escrevendo algumas letras ao contrário. (Excerto do registo diário 48, 23 de outubro)

Contudo, é crucial incentivar a criança a escrever como sabe, de forma a valorizá-la e motivá-la a continuar a escrever. Inicialmente, acreditava que não devia comentar quando uma criança escrevia algo incorretamente, com receio de desvalorizar a sua tentativa de escrita. No entanto, neste momento, considero que não a devo corrigir, mas sim, explicar-lhe o que pode fazer para melhorar.

Posto isto, a educação pré-escolar deve proporcionar oportunidades para que as crianças possam brincar com a escrita, refletir sobre a escrita e as suas convenções, de uma forma contextualizada, funcional e, portanto, significativa (Silva, et al., 2016).

REFERÊNCIAS

- Brito, A., E. (2007). Prática pedagógica alfabetizadora: A aquisição da língua escrita como processo sociocultural. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(4), 1-9.
- Gomes, I., & Santos, N. (2005). Literacia emergente: “É de pequenino que se torce o pepino!”. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa*, 2, 1-12.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita – Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação

4.4. 4.^a semana – 28 de outubro a 30 de outubro

Esta semana pretendo refletir sobre a participação da criança na sala.

A participação da criança no jardim-de-infância constitui uma aprendizagem e um exercício de cidadania, uma vez que lhe é dada a possibilidade de fazer parte de um grupo e de se perceber como membro da sociedade. Deste modo, pretende-se que a criança aprenda a conviver com os outros, respeitando deveres, defendendo direitos e assumindo responsabilidades. Ao longo deste processo, lentamente, a criança experimenta o exercício da cidadania ativa e da democracia (Craveiro & Ferreira, 2007).

Ao longo do estágio tenho observado como as crianças participam no seu dia a dia da sala, uma vez que, tal como sugere Cardona (2017), as crianças devem ser participantes em todo o processo de avaliar, planear e agir.

O grupo segue a agenda semanal realizada em conjunto no início do ano. Apesar disso, as crianças participam no planeamento do dia, tal como demonstra o seguinte registo diário:

Depois de contarem as novidades. Cada criança votou na novidade que gostou mais de forma a fazerem o trabalho de texto – a notícia da Mar. foi a escolhida.

Educadora – “Como querem fazer o trabalho de texto?”

RA. – “Os dinossauros...”

Educadora – “Não foi isso que perguntei... como querem fazer o trabalho de texto?”

(Nenhuma criança respondeu ao pretendido).

Educadora – “A semana passada tivemos a fazer o quê? Contámos o quê?”

RA. – “As palavras”

Educadora – “E esta semana o que querem fazer? Podemos fazer contagem de frases, ver se encontramos no texto as letras do nosso nome, fazer texto em extensão, fazer as frases na negativa, no futuro...”

Mad. – “Ver as letras do nosso nome”. (Registo diário 54, 28 de outubro)

Nas paredes da sala estão expostos um conjunto de mapas de registo que ajudam as crianças na planificação, na gestão e na avaliação da atividade educativa (Oliveira-Formosinho et al., 2013), permitindo-lhes participar no planeamento das atividades, dar sugestões, refletir sobre o que realizaram e o que gostariam de realizar, tomar decisões e assumir responsabilidades relativamente à sua ação. Este conjunto de instrumentos inclui o mapa de presenças, o mapa de tarefas, o mapa do tempo, o calendário, o Diário e o mapa das áreas.

No final de cada semana, o grupo realiza a reunião de conselho, em que reflete o que gostou e o que não gostou durante a semana, o que gostavam de fazer e realizam a avaliação do mapa de tarefas, em que cada criança reflete como foi a sua prestação na tarefa que tinham de realizar nessa semana, evidenciando o que correu bem e o que tem de melhorar.

Além disso, uma vez por mês, o grupo realiza o arquivo. Cada criança vê os trabalhos que realizou durante o mês e reflete sobre a quantidade de trabalhos realizados, o tipo de trabalhos e as áreas em que esteve mais presente.

Nesse sentido, considero que a ação educativa é centrada na criança e nos adultos, uma vez que existe “uma interação entre adultos e crianças baseada na partilha de poderes e numa abertura à co-construção do processo educativo” (Craveiro & Ferreira, 2007, p.16). O adulto desempenha um papel crucial, visto que planeia e age com base numa perspetiva curricular teoricamente sustentada e um conhecimento autêntico das

necessidades, interesses, competências e possibilidades da criança (Oliveira-Formosinho, 2007).

REFERÊNCIAS

- Cardona, M. J. (2017). Planear e avaliar na educação pré-escolar: a realidade portuguesa das últimas décadas. *Revista Linhas*, 18(38), 143-159.
- Craveiro, C., & Ferreira, I. (2007). A Educação Pré-escolar face aos desafios da sociedade do futuro.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). A contextualização do modelo curricular high-scope no âmbito do projecto infância. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (3ª edição atualizada ed., pp. 43-72). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D. M. C. & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto Editora: Porto.

4.5. 5.ª semana – 4 de novembro a 8 de novembro

O recreio é um espaço onde as crianças passam bastante tempo, sendo esse tempo destinado maioritariamente à brincadeira livre. Este espaço deve ser um local onde as crianças podem contactar com a natureza, pensado à medida da criança e segundo as intencionalidades da educadora.

Segundo Silva et al. (2016), deve-se olhar para o espaço exterior como um local com características próprias, ou seja, um “espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merecendo a mesma atenção [e valorização] do/a educador/a que o espaço interior” (p.27). Estes autores salientam ainda que este espaço permite à criança desenvolver várias formas de interação social, de contactar e explorar diversos materiais naturais e de desenvolver diversas atividades motoras – como, saltar, correr, trepar, entre outros. O recreio permite alargar o repertório das experiências sensoriomotoras das crianças, para isso, deve ser um espaço rico em texturas, vistas, cheiros, sons e oportunidades para o desenvolvimento (Hohmann & Weikart, 2004).

Relativamente às competências cognitivas o espaço exterior promove “competências de observação, atenção e curiosidade que fomentam a vontade da criança saber, conhecer e descobrir mais (Thomas & Harding citado por Cunha & Portugal, 2016, p.91).

O espaço exterior da instituição é amplo e apesar de ter diversos materiais, estes são maioritariamente de plástico. Existem dois escorregas, em que as crianças sobem, descem, brincam em cima do escorrega ou por baixo; uma mesa de matraquilhos, em que normalmente as crianças colocam-se por baixo dela a brincar; uma parede de escalada; uma cozinha de madeira feita com paletes, mas, normalmente as crianças apenas se colocam por baixo da mesa; uma mesa e bancos de plástico, onde é possível observar crianças sentadas a pintar, a brincar com bonecos que trazem de casa, a brincar aos cabeleireiros; diversos blocos de plástico que permitem fazer torres ou até ligá-los utilizando paus de plástico; quatro balizas em que umas são maiores e outras mais pequenas; um relvado falso, onde se encontram as balizas pequenas; uma casa de madeira e outra casa de plástico. Apesar disto, o recreio não contém elementos naturais.

Tal como menciona Silva (2011), quando nos referimos ao recreio, estamos “perante uma problemática centrada em absoluto nas crianças, num tempo e num espaço delas, para seu uso discricionário e, enquanto tal, de onde os adultos se devem manter na mais discreta das distâncias” (p. 8). Nesse sentido, segundo Azevedo (2016), parafraseando Fantin, é necessário dar uma maior importância e atenção a este espaço e tempo, uma vez que as brincadeiras que ocorrem nesse espaço promovem aprendizagens promotoras do desenvolvimento graças às interações entre os pares na combinação de regras de convivência e em situações imaginárias.

No recreio é possível observar diversas brincadeiras, segue-se um registo diário ilustrativo.

No recreio, duas meninas de outra sala pediram-me se podiam escrever no meu bloco de notas. Eu deixei. A Mad. também veio pedir, então eu disse que ela podia escrever depois das outras crianças.

O RA. e o Ga. estavam a brincar às lutas, a C. e o Gu. jogavam com a bola. O J. e a Mar. estavam a brincar aos bebés, em que o J. estava a

construir um muro de blocos ao redor da Mar., que ficava no chão a fazer sons “gugaga”. (Excerto do registo diário 66, 5 de novembro)

No recreio, a Mad., a Ma. e a La. pediram-me para me fazer penteados. Começaram por pentear-me, depois "pintaram-me" o cabelo e fizeram-me tranças.

A SC. diz-me que vai fazer um espetáculo e coloca-se em cima de um bloco. Depois, vai para baixo e esconde-se atrás do bloco. A SC. agarra numa girafa de plástico, coloca-a na horizontal e diz “isto é o meu piano” e começa a fazer o som e os gestos como se estivesse a tocar. Entretanto, o J. e a Mar. juntam-se à brincadeira, sendo que cada um agarra num bloco maior e outro mais pequeno e começam a bater um no outro. Eu afirmo que são todos uns artistas e pergunto se estão a tocar bateria para acompanhar a música do piado da SC. Eles respondem “é uma banda!!” (Registo diário 3, 7 de outubro).

Por fim, salienta-se o facto de o parque exterior ser um espaço comum às crianças do pré-escolar e do primeiro ciclo, permitindo a troca de interações, conhecimentos e experiências entre as diversas crianças.

REFERÊNCIAS

- Azevedo, O. (2016). O recreio no Jardim de Infância: espaço e tempo para construção de culturas da Infância. *Da Investigação às práticas*, 6(1), 132-156.
- Cunha, G. B., & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72(1), 85-104.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2004). *Educar a Criança* (3.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Silva, A. N. (2011). *Jogos, Brinquedos e Brincadeiras - Trajetos intergeracionais*. Vila Verde: ATAHCA.

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

4.6. 6.^a semana – 11 de novembro a 15 de novembro

O educador de infância possui um papel essencial na formação pessoal e social da criança. Tal como Silva et al. (2016) mencionam, a área de Formação Pessoal e Social é transversal a todas as áreas de conteúdo. A construção da criança como indivíduo, o modo como a criança se relaciona consigo mesma, com os outros e com o mundo, não acontece momentaneamente, é um processo em que a criança desenvolve atitudes, disposições e valores.

O grupo apresenta algumas dificuldades em respeitar o outro. A maioria ainda está a aprender a ser e a estar, sendo necessário apoiar o desenvolvimento de competências relacionadas com o respeito pelo outro. Para isso, é fundamental servir de modelo, escutá-las quando têm algo para dizer, de forma a compreender as suas especificidades e necessidades.

Como muitas das crianças estavam a fazer muito barulho, a educadora disse-lhes que não ia falar mais sobre este assunto porque elas nem se sabiam respeitar umas às outras e começou a fazer o resumo (Registo diário 81, 12 de novembro).

Frequentemente, a educadora tem de chamar a atenção para que se escutem uns aos outros. Na situação apresentada, como a educadora já tinha chamado a atenção e as crianças continuavam sem respeitá-la, ela optou por não continuar a conversa, de forma a fazer o grupo refletir sobre a sua atitude, uma vez que “os educadores têm um papel muito importante a desempenhar ajudando as crianças a reflectir sobre as suas acções e a reconhecer e valorizar aquilo que sabem” (Roberts, 2004, p.148).

A mãe e o pai do Lo. vieram comunicar a sua rua com o Lo.. Durante a comunicação, o Lo. esteve bastante calmo, respeitou o grupo e explicou a sua maquete aos amigos. Por outro lado, muitas crianças dispersaram durante a comunicação do Lo., sendo

necessário a educadora chamá-las à atenção (Registo diário 84, 12 de novembro).

No registo diário apresentado, a educadora repreendeu as crianças que não estavam a respeitar o Lo.. No entanto, posteriormente, a educadora também elogiou, perante o grupo, a postura e a atitude do Lo. durante a comunicação.

Nesse sentido, uma das minhas intenções para a ação passa por “incentivar o respeito pelo outro”, sendo importante salientar que ao longo do estágio tenho observado situações em que as crianças demonstram preocupação, respeito e cooperação pelas outras. Seguem-se alguns registos diários alusivos a esta ideia.

O RE. e o RA. estão a rir-se em vez de escutar a educadora. Ela manda-os sair do grupo porque estão a faltar ao respeito. A Ro. conversa com eles, dizendo-lhes que quando alguém está a falar deve-se ouvir e que é uma falta de respeito quando não o fazem (Registo 95, 15 de novembro).

A F. está a pôr a cadeira no sítio.

MM. – “Queres que te ajude?”

F. – “Sim”.

MM. agarra na cadeira e põe em cima das outras (Registo 91, 13 novembro).

Posto isto, considero que é bastante importante na formação pessoal e social de cada uma das crianças, promover a compreensão, o apoio e o respeito pelo outro. Isto passa também pela minha postura, atitudes e a forma como me relaciono com as crianças, de forma a ser um modelo a seguir, uma vez que a “construção” da criança nesta idade vai influenciar o modo como vive em democracia e a “sua integração numa comunidade mais alargada, isto é, na vida em sociedade” (Serralha, 2015, p.11).

REFERÊNCIAS

- Roberts, R. (2004). Pensando em Mim Mesmo e nos Outros: Desenvolvimento Pessoal 217 e Social. In I. Siraj-Blatchford (Ed.), *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (1st ed., pp. 144-160). Texto Editora.
- Serralha, F. (2015). Comunidades de Aprendizagem. *Escola Moderna*, 3, 10-12.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

4.7. 7.^a semana – 18 de novembro a 22 de novembro

Segundo Raines e Isbell (2012), parafraseando Cobb, a primeira infância é caracterizada como um período altamente criativo, sendo uma das fases mais criativas do desenvolvimento humano.

Esta semana, o grupo foi ao museu Berardo. Sempre tive curiosidade em saber como orientava-se uma visita a um museu com crianças do jardim-de-infância – como se abordavam as diversas pinturas e esculturas, de forma a cativar as crianças. Achei bastante interessante a forma como conseguiram fazer dessa visita uma aventura, sendo as crianças verdadeiros detetives, que tinham de seguir as diversas pistas para ir encontrando os diversos quadros e esculturas.

As crianças já possuem um leque de experiências no domínio da expressão artística. Contudo, o processo educativo torna-se fulcral para que haja um crescimento gradual de conhecimento e apropriação de instrumentos e técnicas, o que pressupõe não só a expressão e criatividade espontânea das crianças, como também a intervenção do educador (Silva et al., 2016).

As artes plásticas na educação de infância assentam, essencialmente, em atividades de expressão, prazer, experimentação e descoberta – pilares sobre os quais as aprendizagens futuras e a personalidade da criança se vão edificar (Godinho & Brito, 2010). Segundo Sousa (2003), Froebel afirma que o desenvolvimento das crianças deve partir de experiências sensoriais e da manipulação de materiais e objetos. Uma vez que, de acordo com Silva et al. (2016), o uso dos materiais, por parte das crianças, de forma

autônoma, proporciona o desenvolvimento da capacidade expressiva de cada criança, individualmente e em grupo.

Segundo Godinho e Brito (2010), na educação pré-escolar, as artes visuais, assim como as outras formas de arte, devem basear-se em três pilares fundamentais: (i) fruição-contemplação; (ii) produção-criação; e (iii) reflexão-interpretação. O educador deve ter sempre a preocupação de que os mesmos estejam interligados ao longo das atividades para que a criança possa experimentar os distintos papéis de executante (aplicando técnicas), criador (fazendo algo novo através da exploração e da descoberta) e apreciador (contactando com diferentes formas de manifestação artística). Na vivência desta tripla experiência artística, diferentes significados e competências serão desenvolvidas.

Ao assumir o papel de executante, a criança terá oportunidades de experimentar e combinar uma variedade de técnicas de representação e experimentação, materiais e objetos.

Como criadora, a criança tem a oportunidade de desenvolver as suas ideias de forma livre e criativa. Lowenfeld e Brittain (1970) nos seus estudos acerca do desenvolvimento da capacidade criadora das crianças, defendem que a criança reúne diversos elementos da sua experiência para formar um conjunto com um novo significado, isto é, para criar algo novo. Neste processo de selecionar, interpretar e reformular esses elementos, a criança partilha uma parte de si mesma: como pensa, como sente e como vê.

A aproximação às obras dos artistas do ponto de vista de apreciador (observador) permitirá à criança confrontá-las com os seus projetos pessoais e estimulará a produção futura e o desenvolvimento artístico infantil (Godinho & Brito, 2010).

Nesse sentido, segundo Magalhães (1960) “para encorajar a expressão criadora os materiais devem ser conservados bem ao alcance das crianças, em prateleiras baixas e elas devem aprender a ir buscar o material e a devolvê-lo em boas condições” (p.11). Deste modo, as crianças têm a liberdade e a autonomia para se dirigirem aos locais onde os materiais se encontram, sem estarem dependentes dos adultos.

Nas áreas relacionadas com as aprendizagens artísticas o material existente “deve incluir todo o tipo de papéis, materiais de pintura e impressão, agrafadores, instrumentos para desenhar e cortar, e ainda materiais de moldar, modelar e colar” (Hohmann &

Weikart, 2003, p.195). Na sala, estão disponíveis diferentes materiais, entre eles: vários tipos de pincéis, aguarelas, guaches, diversos tipos de folhas, revistas, tesouras, colas, canetas, lápis, lápis de cera, plasticina, quadro de giz e giz, que as crianças podem utilizar sempre que pretenderem.

Por fim, e tendo em conta o que foi escrito anteriormente, ao aprenderem a devolver os materiais em boas condições, as crianças apercebem-se da importância do respeito pelos materiais e pelos colegas, uma vez que eles irão necessitar dos materiais noutras alturas – ou seja, desenvolvem competências na área da Formação Pessoal e Social.

REFERÊNCIAS

- Godinho, J.C. & Brito, M. J. (2010). *As Artes no Jardim de Infância – Textos de Apoio para educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação- Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2003). *Educar a criança* (3.^a ed.). (H. A. Marujo, & L. M. Neto, Trans.) Lisboa: Serviço de Educação e Bolsas da Fundação Calouste Gulbenkian.
- Isbell, R. & Raines, S. C. (2012). *Creativity and the arts with young children*. Belmont: Cengage Learning.
- Magalhães C. (1960). *Educação pela Arte*. Lisboa.
- Sousa, A. (2003). *A Educação pela Arte e Arte na Educação, Música e Artes Plásticas* (3.^o volume). Lisboa: Instituto Piaget.
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

4.8. 8.^a semana – 25 de novembro a 29 de novembro

Existe uma temática bastante importante, para qualquer contexto educativo, sobre a qual ainda não refleti, a importância das relações entre a equipa educativa e o trabalho de cooperação característico da mesma.

Segundo Roldão (2007), o trabalho colaborativo “estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração” (p.27).

Ao longo do estágio é bastante comum observar as várias educadoras a trocarem ideias, conhecimentos e sugestões. Inclusive, já cheguei a pedir opiniões a diversas educadoras e todas se disponibilizaram a ajudar-me.

Como também não tinha a certeza, fui perguntar à educadora Mó.

A educadora Mó explicou que para trabalhar o texto na negativa, pergunta-se à criança como escreveria o texto se a Mãe não tivesse ido ao pavilhão do conhecimento. Também explicou que no texto em extensão, as crianças fazer perguntas à autora do texto, de forma a obter mais informação e criar um texto mais completo – por exemplo, onde foste, quando foste, com quem foste... (Registo diário 61, 4 de novembro).

Esta cultura profissional de cooperação é facilitada devido às características dos diversos profissionais desta instituição, que incluem a “abertura e a comunicação, a confiabilidade, disponibilidade, atitude democrática, comprometimento e responsabilidade, dinamismo e afabilidade” (Forte & Flores, 2014, p.101).

Considerando o que é referido pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (Silva et al., 2016), acredito que é crucial a participação, assim como o envolvimento de todos os constituintes da equipa de sala nos momentos de registo e reflexão sobre o processo pedagógico, para que “haja articulação e coerência entre práticas no processo educativo” (p.19).

Para além disso, não só é importante a relação entre a equipa da sala, mas também a relação entre todos os que intervêm de alguma forma com as crianças. Neste contexto

específico, temos a terapeuta da fala, o professor de ginástica, a professora de dança, a professora de judo, a professora de Inglês e as auxiliares das outras salas, que durante a hora de almoço ficam no recreio com as crianças. Essa relação é crucial uma vez que, tal como sugere DeVore e Russell (2007), em vez de fornecerem serviços autónomos, os educadores e terapeutas especiais da primeira infância colaboram com as famílias, educadores regulares e cuidadores para identificarem as melhores opções, de forma a promoverem a inclusão de todas as crianças.

Concluo assim que o trabalho em equipa permanente se torna mais facilitado quando as relações que se estabelecem entre todos os membros são positivas e promovem a criação destas boas práticas pedagógicas reflexivas e debatidas. Além disso, estas boas relações proporcionam um ambiente educativo saudável e harmonioso que, conseqüentemente, promove essas relações entre as crianças, assim como entre as crianças e os adultos, estabelecendo-se assim modelos de relação social positivos para as crianças.

REFERÊNCIAS

- DeVore, S., & Russell, K. (2007). *Early childhood education and care for children with disabilities: Facilitating inclusive practice. Early Childhood Education Journal*, 35(2), 189-198.
- Forte, A. M. & Flores, M.A. (2014). Teacher collaboration and professional development in the workplace: a study of Portuguese teachers. *European Journal of Teacher Education*, 37 (1), 91-105.
- Roldão, M. C. (2007). *Colaborar é preciso - questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. Noesis*, 71, 22-29.
- Silva, I. (coord.), Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

4.9. 9.^a semana – 2 de dezembro a 6 de dezembro

No término desta semana, considero importante refletir sobre a Metodologia de Trabalho de Projeto, uma vez que esta semana se iniciou o projeto “As pilhas”.

A metodologia de trabalho de projeto faz parte do cotidiano da sala e da instituição, uma vez que os projetos são “parte intrínseca do modelo pedagógico do MEM” (Niza, 1996; citado por Vasconcelos et al., 2011, p.10).

Apesar de não ter assistido ao momento em que surgiu o projeto, este surgiu devido ao MB. ter trazido pilhas para a escola para colocar no pilhão e algumas crianças começaram a questionar-se como é que funcionavam as pilhas. Defendendo a opinião de Oliveira-Formosinho, Gambôa, Formosinho e Costa (2011) “a motivação para a aprendizagem sustenta-se no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas das crianças” (p.15), isto é, o interesse das crianças para fazer determinada atividade é maior quando surgem de necessidades, curiosidades e/ou questões suas e as crianças se envolvem em todo o processo.

A metodologia de trabalho projeto parte dos interesses, curiosidades e necessidades das crianças para definir-se uma problemática e planejar-se um projeto, em conjunto com as crianças. Sendo, a criança um agente ativo no seu processo de aprendizagem, promovendo-se a sua autonomia e a sua participação.

Segundo Folque (2014), esta metodologia promove “a participação intelectual e social das crianças na elaboração de actividades orientadas por finalidades” e promove igualmente “o seu empenho em se auto-regularem, considerando-se como trabalhadores, autores e pesquisadores autónomos” (p.375). Deste modo, foi fundamental reunir com o pequeno grupo e definir “o que pensamos saber?”, “o que queremos saber?” e “como vamos saber?”, para que todos tivessem espaço e voz neste momento. Durante este momento foi sendo feito um registo escrito, em conjunto com as crianças, do que cada uma ia dizendo.

Enquanto estagiária e futura educadora é crucial valorizar as questões levantadas pelas crianças e procurar respondê-las, reconhecendo a criança como um ser competente, incentivando-a a expressar-se, a levantar questões e a partilhar os seus interesses. Nesse sentido, dada a minha inexperiência em trabalhar com a metodologia de trabalho projeto,

fui pesquisar sobre o tema, de modo a ter algumas ideias para apoiar o grupo a dar resposta às questões colocadas. Uma vez que

é fundamental que o educador seja, por um lado, um provocador e, por outro, um mediador. Um provocador, na medida em que promove situações desencadeadoras de conflito cognitivo, em que as crianças são impelidas a colocar questões, experimentar e organizar e reorganizar-se. Um mediador porque apoia as crianças na explicitação do que fazem, ajudando a clarificar as situações menos claras (Guedes, 2011, p.9).

No entanto, o tema revelou-se mais complexo do que estava à espera, pelo que, em conversa com a educadora, decidiu-se pedir ajuda às famílias.

Por último, gostaria apenas de salientar que o facto de estar a experienciar a concretização deste projeto com este grupo de crianças está a ser um desafio e consiste numa enorme aprendizagem para a minha construção profissional, principalmente pelo papel que devo desempenhar ao longo de todo o processo.

REFERÊNCIAS

- Folque, M. da A. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Guedes, M. (2011). Trabalho em Projetos no Pré-escolar. *Escola Moderna*, 4, 5–12.
- Oliveira-Formosinho, J., Gambôa, R., Formosinho, J., & Costa, H. (2011). *O trabalho de projeto na pedagogia em participação*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos et al. (2011). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência/Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

4.10. 10.ª semana – 9 de dezembro a 13 de dezembro

Ao longo da rotina diária do grupo existem diferentes momentos, com diversas características que, dependendo da intencionalidade do educador, são realizados individualmente, em pequenos grupos ou em grande grupo.

Os momentos de grande grupo apresentam variadas potencialidades, uma vez que “são essenciais para a promoção das finalidades do modelo do MEM e constituem uma parte significativa da rotina diária do grupo” (Folque, 2014, p.100). Neste contexto, estes momentos são bastante relevantes para o grupo, sendo momentos em que todas as crianças têm voz, isto é, têm o direito a ser escutados e, por sua vez, o dever de escutar os outros. Estes momentos também são os que sinto maior dificuldade em gerir.

Esta semana realizei a reunião da manhã. Um dos aspetos positivos foi o facto de as crianças serem bastante autónomas, saberem que devem escolher a sua tarefa para a semana, saberem que têm de marcar no calendário e no mapa do tempo se essa for a sua tarefa, os responsáveis da semana saberem que devem dar a palavra aos amigos.

Os responsáveis davam a palavra aos amigos que tinham o dedo no ar para poderem contar as novidades – por vezes, era preciso eu lembrá-los. Passei o mapa de tarefas para cada um escolher a tarefa que queria realizar esta semana e passei o cartão dos nomes para as crianças que ainda têm dificuldade em escrever o seu nome (Excerto do registo diário 134, 9 de dezembro).

Por outro lado, senti dificuldades no momento da reunião da manhã, principalmente em gerir o grupo, uma vez que bastava uma criança para destabilizar o resto do grupo.

A certa altura, começam a fazer mais barulho e a falar “por cima” uns dos outros. Perguntei se podíamos continuar a reunião, o grupo acalmou-se e continuaram a contar as novidades. O RE. começa a rir-se e a fazer caretas para o Ga.. O Ga. começa a rir-se e também a fazer caretas. Pergunto ao RE. se está a ouvir os amigos. Ele ignora e continua a rir. Perguntei-lhe se queria estar na reunião, ele respondeu que sim, mas ainda com uma cara de gozo. A Ru., auxiliar de outra sala, que tinha vinda para a sala, interveio e bem alto perguntou-lhe se ele queria estar na reunião. O RE. fez uma cara séria disse que sim e parou de rir. Entretanto, a educadora chegou (Excerto do registo diário 134, 9 de dezembro).

Neste momento, quando chamei a atenção tanto ao RE. como ao Ga., o RE., ao contrário do Ga., não me levou a sério. Como ambos se encontravam ao meu lado, estava a tentar que estivessem atentos à reunião sem perturbar o restante grupo. Contudo, provavelmente, devia ter parado a reunião e falado com eles e com todo o grupo, de forma a perceberem que estavam a desrespeitar os restantes amigos.

Outra situação que ocorreu durante este momento foi o facto de a SC. ter trazido uma boneca nova e para mostrá-la aos amigos, passou-a por todos gerando uma grande agitação. Eu pedi para se acalmarem, mas já ninguém estava a ouvir-me, sendo necessário a educadora intervir e dizer-lhes que o comportamento deles não era o mais correto para estar na reunião. Nesta situação, devia ter tido uma postura mais assertiva, fazendo o grupo perceber que dessa forma a reunião não podia continuar.

Para além disso, não era necessário a SC. passar a boneca por todas as crianças, podia simplesmente tê-la mostrado no seu lugar e, mais tarde, no recreio, podia mostrá-la melhor.

A SC. contou que foi ao mercado de natal e os pais compraram-lhe uma boneca que chora, diz papa e mama. Eu disse-lhe para ela mostrar aos amigos, uma vez que estava com a boneca no colo. Ela disse para eles cheirarem a boneca, que tinha um cheiro a baunilha, tirou a chupeta e a boneca começou a chorar. Todas as crianças começaram a rir. Ela passou a boneca para o colega do lado para todos poderem ver e cheirar. Durante este momento, o grupo deixou de estar sossegado, começaram todos a falar e a rir por causa do choro da boneca. Eu pedi para se acalmarem, mas já não estavam a tomar atenção. A educadora interveio e disse-lhes que aquilo não eram modos de estar na reunião. Só assim se acalmaram e pude continuar a reunião (Excerto do registo diário 134, 9 de dezembro).

Tal como já foi referido, os momentos em grande grupo são momentos de partilha de conhecimentos, ideias e experiências que permitem que “o grupo de crianças se vá gradualmente transformando numa comunidade de aprendizagem” (Vala & Guedes, 2015, p.57). Nesta sala é recorrente que a partir de uma partilha de uma criança surjam propostas de atividades. Segue-se um registo diário alusivo a esta ideia.

Na reunião, a SR. trouxe um caderno para mostrar aos amigos. A educadora vê que é quadriculado e diz que dá para fazer várias coisas com isso. Ela pergunta à SR. se pode fazer uma coisa no caderno dela. Ela responde que sim. A educadora pinta quadrados de forma a desenhar um coração e, depois, desenhou uma flor (Registo diário 147, 11 de dezembro).

A partir de esta partilha entre o grupo e a educadora, as crianças mostraram interesse em realizar desenhos pintando as quadrículas de folhas quadriculadas.

Posto isto, a reunião da manhã é um momento que permite escutar as crianças e abraçar as suas ideias e sugestões, de forma a criar uma comunidade de partilha, com indivíduos próprios.

REFERÊNCIAS

- Folque, M. da A. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vala, A. & Guedes, M. (2015). A importância das interações na construção das aprendizagens. *Escola Moderna*, 3 (6), 53-63.

4.11. 11.ª semana – 16 de dezembro a 20 de dezembro

A relação entre a escola e a família é fundamental para o bem-estar e o desenvolvimento holístico da criança. Nesse sentido, a educadora de infância e a restante equipa educativa são um elemento “chave” na promoção desta relação.

Sem dúvida que concordo com Figueiredo (2010), quando defende que “a melhor maneira de podermos proporcionar uma continuidade entre os valores e cultura das famílias e do pré-escolar será abrir a escola à comunidade, permitindo e estimulando a entrada dos pais na escola” (p. 31), tratando-os como verdadeiros membros da comunidade educativa.

Frequentemente, os princípios da escola demonstram a vontade de criar uma estreita relação com as famílias, por acreditarem na “necessidade do diálogo e da parceria entre as duas partes, em nome de um ajustamento e de uma coerência entre as ações educativas produzidas por essas duas agências de socialização.” (Nogueira, 2006, p.157).

Contudo, essas intenções nem sempre são colocadas em prática nas realidades que encontramos.

Como futura educadora tenho um papel fundamental neste processo. Contudo, considero que para se criar uma verdadeira parceria entre a escola e a família, é fundamental fazê-lo de modo a que aconteça “numa atmosfera de respeito, cooperação e abertura à diversidade, em que os pais sentem que têm poder e são eficazes, tanto em casa como no jardim-de-infância.” (Vonta, 2009, p.23).

Nesse sentido, considero crucial procurar estabelecer uma relação de empatia com as famílias, de forma a criar um ambiente aconchegante e familiar, priorizar a partilha mútua de conhecimentos/estratégias e promover a participação da família no dia-a-dia da instituição, de modo a conhecerem as dinâmicas da escola, fazerem parte delas e as influenciarem. Além disso, como educadora devo procurar mostrar-me disponível para escutar a família, mesmo para discutir assuntos que vão para além do papel tradicional, de forma a ajudar “as famílias a sentirem apoio, não apenas na educação e cuidado dos seus filhos, mas também na vida em geral.” (Folque, Bettencourt, & Ricardo, 2015, p.21).

Defendendo a opinião de Brazelton (2003), considero importante desenvolver um sistema em que se valorize as preocupações, a etnia, a religião e o estilo de vida de cada família. Valorizando a ideia de que os pais são peritos nos seus filhos e têm algo fundamental para partilhar em cada etapa do seu desenvolvimento. Em conjunto, a educadora e os pais podem discutir diversos temas e estratégias para negociar os próximos desafios (Brazelton, 2003).

Os profissionais de educação são treinados para procurar as falhas e os defeitos na criança e nos pais, contudo, eles sentem que estamos a julgar os seus fracassos, o que não permite uma relação de confiança. Por outro lado, se observar e valorizar os seus sucessos, pode-se estabelecer com os pais um relacionamento colaborativo, em vez de prescritivo (Brazelton, 2003).

Nesse sentido, é preciso estar constantemente num processo de autorreflexão, de modo a refletir como as nossas próprias crenças podem assombrar ou valorizar as famílias, que pressupostos se vão configurando e/ou mudando.

Ao longo da PPS II tenho observado uma relação bastante positiva entre a equipa educativa e as famílias.

Algumas famílias partilham as suas dúvidas, as suas preocupações e angústias com a educadora e, em conjunto, procuram estratégias com base nas suas crianças e vivências particulares, de forma a promover-se a construção de um conhecimento cooperado. Segue-se um exemplo desta situação.

A educadora disse que ontem teve uma reunião com os pais da F. (tanto os pais como a educadora queriam esta reunião). A educadora explicou que os pais estão preocupados devido ao comportamento da F.. Os pais contam que ela lhes bate, grita-lhes e, por vezes, quando a repreendem, ela ignora-os. Segundo os pais, ela não consegue estar sentada durante a refeição. A educadora explicou-lhes que existem coisas que ela não permite e outras que nos primeiros tempos ela permitia, mas que neste momento já não permite (Excerto do registo diário 137, 10 de dezembro).

Para além disso, ao longo do estágio também tem sido visível o esforço da equipa em dispor-se de forma a dar espaço às famílias para participarem no dia-a-dia da instituição, transmitindo às famílias que, juntos, têm mais poder para proporcionar uma educação adequada a cada criança. Seguem-se alguns exemplos em que contámos com a presença das famílias na sala.

A mãe da La. foi à sala ensinar a fazer panquecas. À medida que foi dizendo os ingredientes, algumas crianças fizeram o registo escrevendo o nome dos ingredientes – como pensavam que estaria correto. (Excerto do registo diário 22, 14 de outubro)

A SC. e a sua mãe vieram à sala para a comunicação da sua rua. A SC. explicou o que tinha desenhado no cartaz e foi respondendo às questões dos amigos. Quando a SC. não sabia responder a mãe intervinha. Notava-se que a SC. estava bastante feliz por a mãe estar a apresentar a sua rua com ela. Muitas vezes, a SC. olhava para a mãe e abraçava-a. (Registo diário 115, 27 de novembro)

Nestes dois exemplos apresentados, tanto a mãe da La., como a mãe da SC. puderam conhecer as crianças e observar um pouco da dinâmica do grupo. Por outro lado, a La. e a SC. viram a sua família fazer parte deste contexto.

De manhã, o A. e a mãe trouxeram um bolo para partilhar com o grupo. Traziam também uma carta, escrita por toda a família, em que explicavam a razão de fazerem o bolo e o facto de o A. ter sentido a falta dos amigos nos últimos dias que não veio à escola. Chamou-o “bolo da varicela” porque serviu para comemorar o seu regresso à escola e o fim da varicela. Colocou framboesas em cima do bolo, como se fossem as borbulhas da varicela. (Registo diário 141, 10 de dezembro)

No registo apresentado acima, a mãe do A. participou no dia-a-dia da sala, mesmo que não tenho sido presencialmente, uma vez que apenas entregou o bolo e a carta à educadora. Neste contexto, é bastante frequente as famílias participarem através da partilha de novidades, por exemplo, ao levarem fotografias do que fizeram no fim-de-semana.

Posto isto, é importante ter a consciência que “o mundo social da criança consiste em muitos mundos, incluindo o sistema familiar, as outras crianças e a creche, jardim-de-infância ou escola” (Portugal, 2003, p.123).

REFERÊNCIAS

- Brazelton, T. B. (2003). *The Touchpoints Model of Development* T. Berry Brazelton, MD, and Joshua Sparrow, MD. Consultado em www.touchpoints.org
- Figueiredo, M. J. F. S. A. (2010). A relação escola-família no pré-escolar: contributos para uma compreensão. (Dissertação de mestrado, Universidade Fernando Pessoa, Porto). Consultado em <http://hdl.handle.net/10284/1937>
- Folque, M. A., Bettencourt, M., & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, 3, 13–35.

Nogueira, M. A. (2006). Família e Escola na Contemporaneidade: os meandros de uma relação. *Educação & Realidade*, 31 (2), 155-170.

Portugal, G. (2003). *Crianças, famílias e creches: uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.

Vonta, T. (2009). As ideias de Vigotsky nas novas democracias. *Destacável Noesis*, 77, 22-23.

4.12. 12.^a semana – 6 de janeiro a 10 de janeiro

No final desta semana pretendo refletir sobre a organização do espaço educativo, uma vez que a educadora alterou a disposição de certos equipamentos e mudou várias áreas de forma a criar uma nova dinâmica na sala, para tentar “ganhar espaço” e tornar o grupo mais organizado.

Os espaços educativos “podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a sua organização condicionam o modo como esses espaços e materiais são utilizados enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens” (Silva et al., p. 26). Estas autoras defendem que as escolhas da educadora influenciam as potencialidades de desenvolvimento das crianças. Assim sendo, a seleção de materiais que devem ou não estar à disposição das crianças é da sua responsabilidade, devendo ser essa uma seleção com intenções inerentes e criteriosa.

Nesse sentido, o espaço da sala deve estar adaptado às necessidades, características, conhecimentos e vontades do grupo. O espaço físico da sala não é fixo, ou seja, é um espaço adaptável e amplo, mutável conforme as necessidades das crianças (Folque et al. 2015). Desta forma, adapta-se, facilmente, às alterações progressivas e às distintas necessidades das crianças do grupo, uma vez que mesmo que determinada disposição parece adequada ao grupo a determinado momento, aquilo que o grupo necessita pode alterar-se.

Neste momento, o espaço da sala é dividido em oito áreas e uma área central polivalente para trabalho coletivo. As áreas desenvolvem-se num espaço para biblioteca, num espaço para o “faz de conta”, num espaço para os jogos de chão, num espaço para a expressão plástica, na área das ciências, num espaço para jogos de mesa e num espaço

para a oficina da escrita e num espaço para a matemática. Esta organização permite às crianças experienciar diversas atividades e diferentes discursos epistemológicos relacionados com as principais áreas de conhecimento (Folque, 2012).

A educadora altera a disposição da sala pelo menos uma vez por ano. No entanto, todos podem tomar decisões sobre o espaço, tanto a equipa educativa como as crianças. Em conjunto, decidem quantas crianças devem estar em cada área, tendo em conta o espaço que cada área tem.

Considero importante refletir qual o melhor local para cada área, tendo em conta diversos aspetos como a luz existente, o espaço amplo para a área polivalente, o facto de a área de expressão plástica ter de ficar num local perto do lavatório ou de a biblioteca dever ser um sítio calmo e silencioso, não devendo estar entre áreas.

Tal como sugere Folque (2012), os materiais da sala estão colocados de forma a estarem acessíveis às crianças, permitindo que os utilizem sem precisar de ajuda, uma vez que, os materiais se encontram arrumados em móveis ao nível da criança, de forma às crianças poderem manipulá-los autonomamente e, de forma a se potenciar uma aprendizagem ativa.

Esta organização permite que as crianças procurem ou arrumem os materiais sem necessitarem do apoio do adulto, uma vez que, tal como afirma Cardona (1992), os materiais devem estar “organizados de uma forma lógica, devidamente identificados, para que a criança consiga encontrar e arrumar facilmente” (Cardona, 1992, p. 9), já que “a organização do espaço-materiais determina as actividades [*sic*] que são possíveis de serem quotidianamente escolhidas pelas crianças” (Cardona, 1992, p. 12).

REFERÊNCIAS

- Cardona, M. (1992). A organização do espaço e do tempo na sala de jardim-de-infância. In *Cadernos de Educação de Infância*.
- Folque, M. A. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Folque, M. A., Bettencourt, M., & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, 3(6), 13-34

Silva, I. (coord.), Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

4.13. 13.^a semana – 13 de janeiro a 17 de janeiro

Ao longo desta semana, terminou-se a pesquisa para o projeto “As pilhas”.

Apesar das dificuldades iniciais, devido à complexidade do tema e da informação não ser fácil de adaptar às crianças, o facto de o pai do Af. ter ido à sala foi, sem dúvida, uma mais-valia para todo o grupo.

Não só as crianças que estão a desenvolver o projeto, como todo o grupo mostrou-se bastante entusiasmado com o tema, devido às experiências que se foram desenvolvendo com o pai do Af..

Conseguir cativar o grupo é crucial para proporcionar uma aprendizagem significativa. Nesse sentido, considero que essa foi a minha maior dificuldade, conseguir arranjar uma forma de explicar o funcionamento de uma pilha, de modo a fazer sentido para o grupo. No final, tornou-se possível com a ajuda do pai do Af. e da educadora. Segue-se um registo diário alusivo.

Fez-se a reunião de conselho de manhã. As crianças foram dizendo o que fizemos esta semana, de forma a preencher o Diário, a coluna do ‘fizemos’.

RA. – “Fizemos o registo em que a pilha tem muitos eletrões no lado positivo e no lado negativo. Mas há muitos num lado e eles não gostam de estar juntos. Então, quando ligamos o fio, os eletrões vão todos para o outro lado e depois a pilha fica gasta e salta mais” (Excerto do registo diário 180, 17 de janeiro).

Um dos aspetos que considero que foi positivo ao longo do projeto foi a cooperação e entreajuda que existiu entre os três elementos do grupo. Segue-se um registo diário alusivo a esta ideia, em que mostra a Mad. a ajudar o MB. a chegar à resposta.

Vimos que as pilhas podem ter diferentes tamanhos, substâncias e formas.

A Mad. já tinha desenhado as pilhas com os diferentes tamanhos.

Daniela – “Então MB., explica-me lá... as pilhas podem ter diferentes...?”

MB. – “Umas são pequeninas e outras são grandes”.

Mad. – “Então e isso é o quê?”

MB. – “Pilhas”.

Mad. – “Mas MB., estavas a dizer que umas são pequenas e outras são grandes isso é o quê?”

MB. – “Não sei”.

Mad. – “Sabes sim, se umas são pequenas e outras grandes têm diferentes...?”

MB. – “Diz-me”.

Mad. – “Não vou dizer MB., tu sabes”

MB. – “Diz-me!”

Mad. – “MB., estou a tentar ajudar-te, não vou dizer, se não tu não aprendes!” (Excerto do registo diário 168, 9 de janeiro).

No registo diário seguinte, pode observar-se o MB. a incentivar o Ga. a ultrapassar as suas dificuldades.

Daniela – “Ga., não queres escrever o nome dos materiais que utilizamos na experiência?”

Ga. – “Eu não sei”.

Daniela – “Não sabes? Claro que sabes!”

MB. – “Claro que sabes, a Daniela escreve no papel e depois tu copias tu consegues!”

Daniela – “Sim, a Daniela ajuda-te.”

O Ga. escreveu um dos materiais. (Excerto do registo diário 181, 17 de janeiro).

Durante o projeto, como elemento do grupo tentei ter um papel ativo e participativo em todo o processo, contribuindo também com as minhas sugestões. Contudo, sempre com uma postura de mediadora e de apoio às crianças. Nesse sentido,

tentei sempre não responder de imediato às questões das crianças, deixando-as chegar às suas respostas por si, escutei-as, respeitando e valorizando as intervenções de cada uma. Apoiei o grupo, tentando facilitar a informação que encontrámos e levantando questões – “então, como é que vamos fazer?” – e hipóteses – “será que a corrente elétrica se cria devido aos elétrões irem para o outro lado da pilha?”.

Posto isto, considero que este projeto está a correr de forma muito positiva, uma vez que, é um processo que está a ser vivido pelas e com as crianças, que são quem mais me ensinam neste meu processo de construção profissional.

4.14. 14.^a semana – 20 de janeiro a 24 de janeiro

Com o término da Prática Profissional Supervisionada, considero relevante refletir acerca dos contributos que esta experiência teve para a minha formação, tanto a nível pessoal como profissional. Considero que estes dois campos se encontram associados, uma vez que a pessoa que somos reflete-se na forma como agimos com as crianças e naquilo que lhes transmitimos.

Todo o processo de intervenção foi uma verdadeira experiência de aprendizagem, uma vez que permitiu articular saberes teóricos com saberes práticos adquiridos ao longo da formação inicial.

Nesse sentido, sendo uma experiência que envolveu inúmeras aprendizagens, não poderia deixar de ser um processo marcado por conquistas, mas, também, por algumas dificuldades.

Na fase inicial, a insegurança e incerteza foram patentes, principalmente pela falta de experiência e por não conhecer o contexto. Segundo Mesquita-Pires (2007), estes sentimentos afirmam-se porque “o período de estágio é conhecido por ser um momento dilemático onde os desafios e tomadas de posição desencadeiam sentimentos de insegurança e incerteza, expondo o educador - estagiário a situações de elevada fragilidade” (p. 148).

Apesar de já ter experienciado o MEM, a forma como os pressupostos teóricos são colocados em prática variam com o contexto, assim como as estratégias e a orientação que a educadora dá ao grupo de forma a apoiá-lo e a criar uma dinâmica de grupo.

Nesse sentido, acho importante refletir como esses pressupostos são colocados em prática neste contexto: i) a criança é o centro do seu processo de aprendizagem, sendo que a aprendizagem desenvolve-se em redor dos interesses, necessidades, motivações, curiosidades e inquietações que partilha com o restante grupo – muitas vezes, esta partilha ocorre nas reuniões da manhã; ii) existe uma dinâmica de partilha de responsabilidades, de cooperação e participação; iii) cada criança é vista como um ser competente, com direitos, em que participa nas tomadas de decisões de forma democrática – muitas vezes através de votações –, em que é escutada e tem voz; iv) a vida do grupo é orientada por diversos instrumentos de pilotagem, como o plano do dia, o mapa de tarefas, o mapa do tempo, o calendário e diário.

Com esta dinâmica, de forma a ir aos interesses de todas as crianças, muitas vezes o grupo encontra-se a fazer múltiplas atividades em simultâneo. Inicialmente, senti dificuldades em como podia apoiar todas as crianças, principalmente nos momentos em que haviam muitas a pedir ajuda. Contudo, com o passar do tempo, também me apercebi que não preciso de responder de imediato a todas as crianças, por vezes, é importante dar-lhes espaço para elas encontrarem as soluções sozinhas e, se não conseguirem, posso apoiá-las, quando for possível.

Outra dificuldade sentida ao longo da intervenção foi a de gerir o grupo – conseguir adquirir a atenção e o respeito das crianças. Nesse sentido, foi importante conhecer cada criança e adquirir estratégias para lidar com cada uma, uma vez que cada criança tem personalidades e vivências diferentes, pelo que é necessário adequar a atitude e reação à criança em questão.

Apesar de me sentir bastante confortável quando estou com pequenos grupos, o mesmo não se pode dizer quando estou em grande grupo, ficando insegura. Em conversa com a educadora, falámos de que a minha postura deve ser diferente para que o grupo perceba que existem momentos para tudo.

Ao longo do estágio, estabeleci uma relação baseada na confiança e nos afetos, não só com as crianças da sala, mas também com as outras crianças que encontrava na hora do almoço ou no recreio, sendo este o ponto alto do meu estágio. Considero crucial a criação de uma relação afetiva com todas as crianças, uma vez que "toda a aprendizagem, mesmo a dos limites e da organização, começa com o carinho, a partir do

qual as crianças aprendem a confiar, a sentir calor humano, intimidade, empatia e afeição pelas pessoas que a rodeiam" (Brazelton & Greenspan, 2009, p.188). Nesse sentido, durante o estágio procurei ser responsiva, de forma a atender às necessidades e características individuais de cada criança e escutá-las (Cardoso, 2010), respeitar o seu tempo, encorajá-las, compreendê-las e conversar com elas. Deste modo, tornou-se assim, mais fácil gerir relações e interações.

O facto de se ter vivenciado experiências e mais especificamente práticas que vão ao encontro do modelo do Movimento da Escola Moderna permitiu tomar consciência dos benefícios deste modelo.

Por tudo isto, este terá um impacto positivo no futuro profissional, em que se espera conseguir mobilizar as aprendizagens adquiridas, sempre tendo em conta a importância da dimensão reflexiva e da atualização e partilha dos conhecimentos.

REFERÊNCIAS

- Brazelton, T., & Greenspan, S. (2009). *A Criança e o seu Mundo* (6ª Ed.). Barcarena: Editorial Presença.
- Cardoso, G. (2010). Pedagogias participativas em creche. *Cadernos de Educação de Infância*, 91, 4 - 7
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância - Teorias e práticas*. Porto: Profedições Lda.

5. PLANIFICAÇÕES

| ' ' | | ' ' |

Nesta secção, apresenta-se as planificações de algumas das atividades realizadas durante o estágio e a respetiva avaliação.

Tabela 3

Atividade: Continuação da história “Gatinho e a neve”, de Joel Franz Rosell

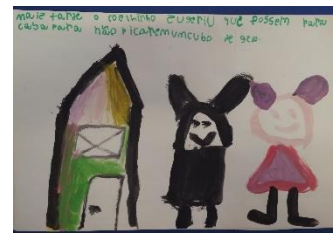
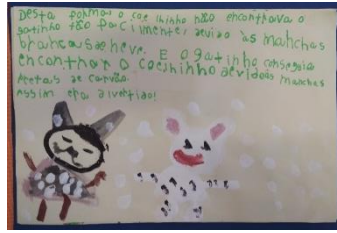
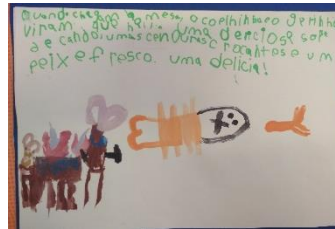
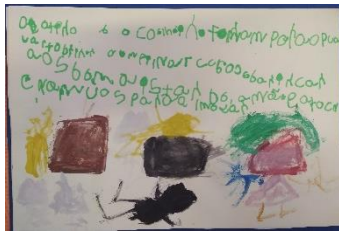
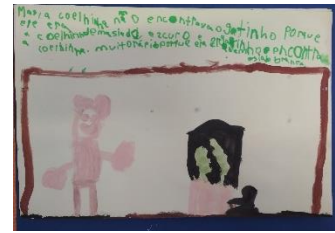
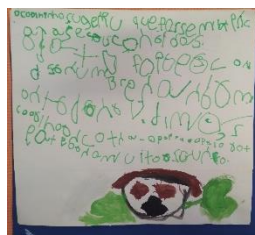
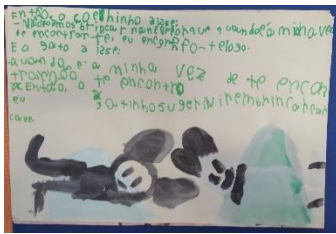
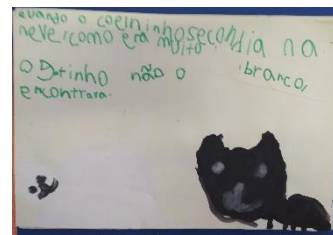
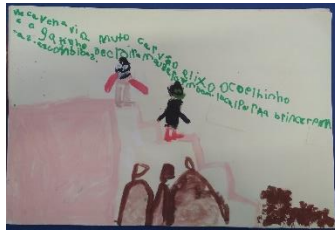
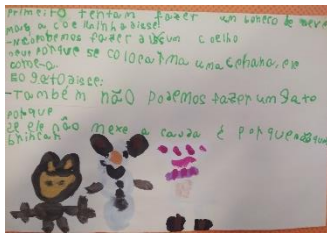
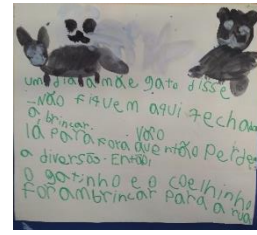
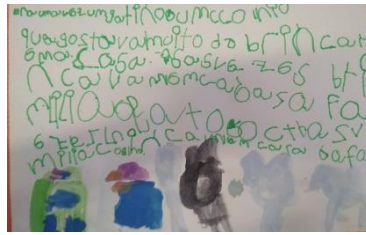
Data prevista: 14 de outubro de 2019		Atividade: Continuação da história “Gatinho e a neve”, de Joel Franz Rosell	
Área(s)			
Área de Expressão e Comunicação - Domínio da Educação Artística, Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita			
Enquadramento			
– A educadora leu o livro “Gatinho e a neve”, de Joel Franz Rosell, no momento “tempo de histórias”. Depois, a Ma. sugeriu que se continuasse a história. A educadora perguntou quem gostaria de ajudar a Ma., muitas crianças levantaram o braço. A educadora disse que ML., o S. e a Mar. podiam ajudar.			
Intencionalidades			
<ul style="list-style-type: none"> – Incentivar a criança a sentir-se competente e capaz de usar a leitura e a escrita; – Escrever com e para as crianças, solicitando a sua colaboração e desafiando-as a pensar e a refletir sobre as características e convenções da escrita; – Incentivar o prazer pela leitura; – Promover o desenvolvimento de capacidades expressivas e criativas através de explorações e produções plásticas. 			
Objetivos específicos			
<ul style="list-style-type: none"> – Recontar a história; – Sugerir ideias para se continuar a história; – Estabelecer relações entre a escrita e a mensagem oral; – Introduzir, nas suas produções plásticas, elementos visuais (cores, formas, texturas, etc.) de modo espontâneo ou sugerido, para ilustrar a história. 			
Tempo	Espaço	Grupo	Recursos
90 Minutos	Mesa de atividades	Em pequeno grupo	<ul style="list-style-type: none"> – Livro “Gatinho e a neve”, de Joel Franz Rosell; – Folhas brancas; – Canetas; – Lápis; – Aguarelas; – Pincéis.
Descrição da atividade e estratégias			

<p>Reler a história “Gatinho e a neve”, de Joel Franz Rosell. De seguida, pedir ao pequeno grupo para recontar a história e o adulto escreve o que dizem.</p> <p>Perguntar ideias/sugestões para a continuação da história. De forma a incentivar as crianças, pode-se questionar “o que acham que o coelho e o gato foram fazer a seguir?”. À medida que o grupo partilha as suas ideias, vai-se escrevendo. As crianças podem escrever a capa e algumas palavras ao longo da história, caso se sintam confortáveis para fazê-lo. Por fim, as crianças ilustram as páginas – pintura, desenho, recorte – e contam a história ao resto do grupo.</p>	
Avaliação	
Indicadores	Instrumentos / Técnicas
<ul style="list-style-type: none"> – Reconta a história; – Sugere ideias para se continuar a história; – Estabelece relações entre a escrita e a mensagem oral; – Introduce, nas suas produções plásticas, elementos visuais (cores, formas, texturas, etc.) de modo espontâneo ou sugerido, para ilustrar a história. 	<ul style="list-style-type: none"> – Fotografia; – Notas de campo; – Observação direta.

Tabela 4

Avaliação da atividade: Continuação da história “Gatinho e a neve”, de Joel Franz Rosell

AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE: Continuação da história “Gatinho e a neve”, de Joel Franz Rosell
Data: 23 de outubro de 2019 a 16 de janeiro de 2020
Registos Fotográficos



Registos diários

Na reunião da manhã decidiu-se que ia começar a fazer a continuação da história “Gatinho e a neve”, de Joel Franz Rosell com a Ma., a ML., a Mar. e o S.. Como o S. não veio à escola, começámos a fazer sem ele. Apesar de a ideia inicial ser eu escrever a maioria da história e as crianças apenas escreverem a capa e algumas palavras, a educadora sugeriu que as crianças escrevessem a história inteira, uma vez que já o conseguiam fazer.

A ML. sugeriu fazermos a história com cartolina. Eu achei que poderíamos utilizar a cartolina para a capa. Elas concordaram.

Depois, perguntei-lhes como gostavam de fazer a ilustração do livro, com caneta e lápis, tinta... Elas concordaram em fazer com aguarela.

Primeiro, li o livro para relembrarmos a história.

De seguida, a Ma., a Mar. e a ML. contaram a história, enquanto eu escrevi o que foram dizendo. Neste momento, a ML. e a Ma. estavam a ser mais participativas, enquanto a Mar. permanecia mais calada.

Daniela – “Então, Mar., o que aconteceu na história depois?”

Mar. – “Eu não sei ler”.

Daniela – “Não tens de ler, tu sabes o que aconteceu...O gatinho e o coelhinho não fizeram o boneco de neve e decidiram fazer o quê?”

Mar. – “Jogar às escondidas”.

Daniela – “E o que aconteceu ao jogarem às escondidas?”

ML. – “A Mar. já está a falar muito”.

Mar. – “O coelhinho encontrava...”

A certa altura, a ML. começou a chorar porque queria contar a história e eu não a deixei para dar oportunidade às outras crianças. Eu expliquei-lhe que o trabalho é de todas e todas devem participar, ela acalmou-se e deixou as restantes amigas falarem.

Após escrever a história baseada no livro, elas inventaram outro final.

Posteriormente, escrevi em três pedaços de papel as três primeiras páginas e dei uma a cada, para elas escreverem nas folhas que serão as páginas do livro.

A educadora explicou que preciso estar atenta e explicar-lhes que se tiverem espaço, devem continuar o texto seguido, em vez de passarem para a linha de baixo – uma vez que têm tendência de mudarem de linha, quando se muda no texto que estão a copiar (Excerto do registo diário 48, 23 de outubro).

Durante a manhã estive a fazer o livro da história “Gatinho e a neve”, com o S., a Ma., a Mar. e a ML.. Como o S. ainda nunca tinha estado presente desde que começámos a história, tivemos de lhe contar o que tínhamos decidido e perguntar-lhe se gostaria de alterar/acrescentar alguma coisa. (...)

Depois, ilustrou a página, com base nas imagens do livro original.

A Ma. começou a dizer que já estava cansada. Eu disse-lhe que tinha de acabar a frase, porque ainda não tinha escrito quase nada. A Ma. concordou. (Registo diário 57, 29 de outubro)

Comunicação da história ao resto do grupo:

Fui ensaiar a história “O gatinho e a neve”, com a Ma., a ML., a Mar. e o S.. Depois, perguntei-lhes se queriam ensaiar mais uma vez ou se achavam que já estavam preparados para comunicar. Eles disseram que já estavam preparados pelo que foram para as áreas da sala.

Na comunicação da história o restante grupo esteve sempre bastante atento a ouvir o que estavam a contar.

O grupo que esteve a comunicar soube contar todas as partes da história, não sendo necessário ajudá-los – apenas lembrei à Mar. qual era uma das páginas dela.

Quando foi para fazer as “perguntas ou comentários”, a auxiliar teve de sair e o grupo ficou mais agitado, não respeitando os outros colegas quando estavam a falar. Quando chegou a auxiliar teve de gritar e pedir para fazerem silêncio, uma vez que eles não fizeram caso quando pedi para ouvirem os amigos.

Os comentários do grupo à história foram bastante positivos.

RA. – “Acho que nunca se esqueceram de nada e estiveram muito bem. Merecem uma salva de palmas.”

MB. – “Acho que estiveram muito bem e merecem três salva de palmas.”

Af. – “Acho que nunca se enganaram e merecem uma salva de palmas.”

MM. – “Gostei muito da vossa história e merecem uma sala de palmas.”

Gu. – “Apresentaram muito bem, não se esqueceram de nada, está muito bem pintado, não sabia que sabiam pintar tão bem”.

Ro. – “Não sabia que conseguiam ler mesmo muito bem e acho que leram muito bem e merecem uma salva de palmas”.

Si. – “Apresentaram muito bem, gostei muito do vosso projeto e merecem uma salva de palmas”.

An. – “Gostei muito da vossa história e merecem 4 salva de palmas”.

La. – “Vocês fizeram os desenhos muito bem e acho que merecem uma salva de palmas.”

Auxiliar – “Fizeram muito bem a história, os meninos que estavam a apresentar tiveram muito bem e os que estavam a ouvir também. Agora nos comentários não estiveram muito bem, não estavam a ouvir os colegas, tanto os meninos que apresentaram a história como os outros” (Registo diário 178, 16 de janeiro).

Reflexão

O texto era muito extenso. Na minha opinião, quando as crianças começaram a mostrar-se exaustas e saturadas, eu devia ter escrito o resto, para as crianças continuarem a “ver” a escrita como uma atividade prazerosa. Mas, como a educadora não concordou, as crianças escreveram o texto todo.

A atividade demorou várias semanas até ser concluída, uma vez que optei, em conjunto com as crianças, por realizar a atividade um pouco em cada dia, ou seja, as crianças escreviam, mas quando se mostravam cansadas, parava-se a atividade e continuavam noutro dia.

A comunicação da história correu muito bem. O grupo que estava a comunicar sabia todas as partes da história e as crianças que estavam a ouvir a comunicação estiveram sempre atentas.

Tabela 5


Atividade: Cupcakes

Data prevista: 25 de outubro de 2019		Atividade: Cupcakes	
Área			
Formação pessoal e social; Conhecimento do mundo.			
Enquadramento			
– “A Mad. sugeriu que se fizesse cupcakes e foi escrever o seu nome no diário, na coluna ‘queremos fazer’” (Registo diário 8, 8 de outubro).			
Intencionalidades			
– Promover a autonomia, destreza; – Promover o conhecimento e o respeito pela diversidade cultural;			
Objetivos específicos			
– Colocar os diversos ingredientes na taça; – Identificar os ingredientes utilizados; – Manifestar as suas opiniões, preferências e apreciações críticas, indicando alguns critérios ou razões que as justificam;			
Tempo	Espaço	Grupo	Recursos
40 Minutos	Mesa de atividades	Em grande grupo	<ul style="list-style-type: none"> – 8 Chávena de chá de farinha de trigo; – 3 Chávenas de chá de manteiga; – 6 Chávenas de chá de açúcar; – 3 Chávenas de chá de leite; – 3 Colheres de sopa de fermento em pó; – 3 Colheres de chá de essência de baunilha; – 12 Ovos; – Taça; – Batedeira; – Papel para colocar a massa dos <i>cupcakes</i>.
Descrição da atividade e estratégias			
O grupo coloca-se à volta da mesa, com as mãos lavadas e as mangas arregaçadas. Cada criança coloca um ingrediente – sendo que a taça e o respetivo ingrediente colocam-se junto da criança. À medida que se põem os ingredientes, pergunta-se quais os ingredientes que já se colocaram e as quantidades. Sempre que for necessário mexe-se a massa.			

No final, leva-se ao forno e cada criança pode comer um <i>cupcake</i> ao lanche.	
Avaliação	
Indicadores	Instrumentos / Técnicas
<ul style="list-style-type: none"> - Coloca os diversos ingredientes na taça; - Identifica os ingredientes utilizados; - Manifesta as suas opiniões, preferências e apreciações críticas, indicando alguns critérios ou razões que as justificam; 	<ul style="list-style-type: none"> - Fotografia; - Notas de campo; - Observação direta.

Tabela 6

Avaliação da atividade: Cupcakes

AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE: Cupcakes
Data: 30 de outubro
Registos Fotográficos
 



Registos diários

“De manhã, em vez de irem para a sala, foram para a cozinha para se fazer cupcakes. O Gu., o Henrique A., o Af., o Ga., a Car., a F., a La., o RE., o Si., a Mad.... participaram nesta atividade, enquanto os restantes foram fazer marmelada com o grupo da educadora MR.

Cada criança colocou um ingrediente. À medida que se ia avançando, ia questionando as crianças: "o que é isto?", "quantas chávenas já colocámos?", "quantas têm de se colocar?".

Ao mostrar o frasco de essência de baunilha, ninguém soube dizer o que era. Então, dei o frasco para o grupo cheirar. A Mad. disse que cheirava a doces, a C. conseguiu descobrir que cheirava a baunilha. O grupo manteve-se bastante atento. Contudo, a certa altura as crianças estavam a falar demasiado alto e a educadora interveio.

No final, dividiu-se a massa por três tigelas. A educadora trouxe corante alimentar e perguntou quais são as cores de Halloween. As crianças responderam que era o preto, o laranja e o vermelho. Então, colocou-se umas gotas de corante em cada tigela, de forma a fazermos cupcakes com essas cores.

À tarde, depois do lanche, as crianças desenharam bonecos assustadores. Depois cortei-os e colei-os em palitos para se colocar em cima dos cupcakes.” (Registo diário 59, 30 de outubro)

Reflexão

A atividade era para se realizar no dia 25 de outubro, contudo, muitas crianças estavam a faltar e outras tinham estado com gastroenterite, pelo que não era aconselhável comerem bolos.

A educadora sugeriu ao grupo realizarem a atividade no dia de *Halloween*, mas nesse dia eu não poderia estar presente, uma vez que tinha aulas. Então, a educadora disse-me para fazer os *cupcakes* no dia antes, mas o grupo só comia os queques no dia de *Halloween*.

Posteriormente, sugeriu ao grupo que fizessem bonecos assustadores para colocar em cima dos *cupcakes* e pediu-me para ajudá-las. Quando acabámos de preparar a massa dos queques, a educadora pediu para dividir a massa por três taças para se colocar corante alimentar com as cores de *Halloween*.

Posto isso, os objetivos “colocar os diversos ingredientes na taça” e “identificar os ingredientes utilizados” foram concretizados. O objetivo “manifestar as suas opiniões, preferências e apreciações

críticas, indicando alguns critérios ou razões que as justificam” não foi, uma vez que não me encontrava na instituição quando as crianças comeram os *cupcakes*.

Tabela 7

Atividade: Registo da culinária – Cupcakes


Data prevista: 29 de outubro de 2019		Atividade: Registo: Cupcakes	
Área			
Formação pessoal e social; Área de Expressão e Comunicação - Domínio da Matemática			
Enquadramento			
– “A Mad. sugeriu que se fizesse cupcakes e foi escrever o seu nome no diário, na coluna ‘queremos fazer’” (Registo diário 8, 8 de outubro).			
Intencionalidades			
– Utilizar as situações do dia a dia para proporcionar oportunidades de contagem (número de chávenas utilizadas em cada ingrediente);			
– Que cada criança se sinta competente para lidar com noções matemáticas e resolver problemas.			
Objetivos específicos			
– Identificar os ingredientes utilizados;			
– Identificar quantidades através de diferentes formas de representação (símbolos, escrita de números).			
– Corresponder o ingrediente, à representação da quantidade utilizada do mesmo;			
– Corresponder o número numérico, à representação da quantidade de cada ingrediente.			
Tempo	Espaço	Grupo	Recursos
40 Minutos	Mesa de atividades	Em grande grupo, individual	– Lápis; – Canetas; – Folhas; – Tesoura; – Cola.
Descrição da atividade e estratégias			
Em grande grupo, realiza-se o registo do momento de culinária, em que se escreve a receita. Para isso, pergunta-se às crianças o que precisamos para realizar os <i>cupcakes</i> e pede-se a uma criança para escrever um dos ingredientes e a respetiva ilustração – com a ajuda do adulto.			


Posteriormente, cada criança deve realizar o registo individual.


Previamente, imprime-se imagens dos ingredientes utilizados e a folha representada na imagem seguinte. Cada criança deve recortar esses ingredientes. Posteriormente, deve colá-los numa tabela, de forma a corresponderem à quantidade de colheres, chávenas utilizadas. Por último, devem colocar o número que corresponde à respetiva quantidade e fazer a ilustração.


Cupcakes


O que utilizámos?


8 Chávenas de chá de farinha de trigo 


3 Chávenas de chá de manteiga 








6 Chávenas de chá de açúcar 

3 Chávenas de chá de leite 

3 Colheres de sopa de fermento em pó 

3 Colheres de chá de essência de baunilha 

12 Ovos 

Avaliação

Indicadores

- Identifica os ingredientes utilizados;
- Corresponde o ingrediente, à representação da quantidade utilizada do mesmo;
- Corresponde o número numérico, à representação da quantidade de cada ingrediente.

Instrumentos / Técnicas

- Fotografia;
- Notas de campo;
- Observação direta.

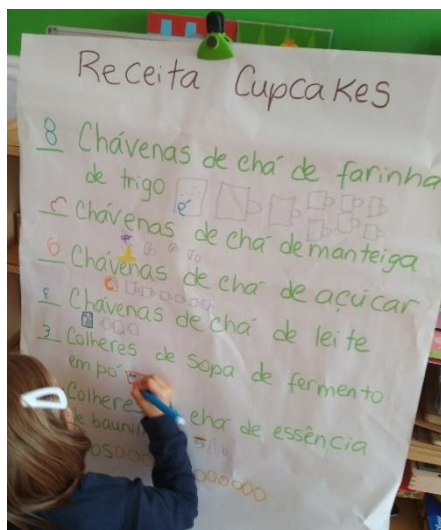
Tabela 8

Avaliação da atividade: Registo da culinária – Cupcakes

AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE: Registo da Cupcakes

Data: 5 de novembro

Registos Fotográficos



Cupcakes

O que utilizámos?

- 8 Chávenas de chá de farinha de trigo
- 3 Chávenas de chá de manteiga
- 6 Chávenas de chá de açúcar
- 3 Chávenas de chá de leite
- 3 Colheres de sopa de fermento em pó
- 3 Colheres de chá de essência de baunilha
- 12 Ovos



8		
3		
6		
3		
3		
3		
12		

Registos diários

“Como os cupcakes já foram realizados na semana passada, estava com receio que muitas crianças já não se lembrassem dos ingredientes e das quantidades. No entanto, à medida que se realizou o registo coletivo, observou-se que muitas crianças ainda se lembravam.

Escreveu-se o que se utilizou num papel de cenário, depois perguntou-se às crianças o que utilizaram e à medida que foram dizendo os ingredientes, elas foram desenhá-los e escrever as quantidades.

Depois, realizou-se o registo individual. Apesar de ainda não se ter acabado, até este momento, verificou-se variadas situações. Algumas crianças não necessitaram de apoio, como o Gu., a Mad., a Ma., o MB.. Outras sabiam fazer as coisas, mas precisavam da confirmação do adulto, como o RA., o MM.. Por outro lado, algumas crianças precisavam que se questionasse “que ingrediente é este?”, “Então quantas chávenas utilizou-se deste ingrediente?”, “Quantas chávenas estão aqui?”, “Qual foi o ingrediente em que foi preciso este número de chávenas?”, como o caso do Ga., do Af....

Inicialmente, houve muitas crianças a chamarem-me porque tinham diversas dúvidas, pelo que foi difícil gerir o grupo e evitar que se formasse uma confusão. Como não havia tesouras para todos, era só uma por mesa, os que estavam à espera, começaram a fazer o desenho e a escrever as quantidades. Também expliquei que se estavam a ter dificuldades em colocar as quantidades, podiam começar a fazer o desenho que depois podia ajudá-los.

Apesar da confusão inicial, no final, consegui gerir o grupo.” (Registo diário 67, 5 de novembro).

Reflexão

No geral, a atividade correu bem. Os objetivos “identificar os ingredientes utilizados”, “identificar quantidades através de diferentes formas de representação (símbolos, escrita de números)”, “corresponder o ingrediente, à representação da quantidade utilizada do mesmo” e “Corresponder o número numérico, à representação da quantidade de cada ingrediente” foram realizados. Algumas crianças precisaram de mais apoio para conseguir realizar o registo, era necessário perguntar-lhe “que ingrediente é este?”, “quantas chávenas se utilizou?” ou explicar “tens de contar o número de chávenas que estão na tabela, para saberes onde deves colar este ingrediente”, “vai ver ao calendário ou à casa de números como se escreve esse número”. Todas as crianças conseguiram realizar a atividade.

Tabela 9

Atividade Realizada

Atividade realizada					
Data da realização: 4 de novembro 2019		Atividade: Escrita			
Área					
Área de Expressão e Comunicação - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita					
Enquadramento					
– À segunda-feira, da parte da tarde, as crianças fazem tarefas de língua portuguesa. A partir de uma notícia, que as crianças escolheram, trabalhou-se a compreensão de texto.					
Objetivos específicos					
– Caracterizar o espaço; – Caracterizar as personagens; - Caracterizar a ação.					
Tempo	Espaço	Grupo	Recursos		
40 Minutos	Mesa de atividades	Individual	– Folhas; – Canetas; – Lápis; – Papel de cenário.		
Descrição da atividade e estratégias					
Na reunião da manhã, as crianças contaram as novidades e, posteriormente, escolheram a novidade que gostaram mais através de votação. A novidade da Ma. foi a mais votada: “Eu fui ao Pavilhão do Conhecimento ver a exposição dos puns com o pai, a mãe e a mana. E fui brincar na caixa de areia”. A auxiliar imprimiu a seguinte folha para cada uma das crianças:					
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; padding: 5px; vertical-align: top;"> Eu fui ao Pavilhão do Conhecimento ver a exposição dos puns com o pai, a mãe e a mana. E fui brincar na caixa de areia. </td> <td style="width: 50%; padding: 5px; vertical-align: top;"> <p>Onde:</p> <p>Com quem:</p> <p>O quê:</p> </td> </tr> </table>				Eu fui ao Pavilhão do Conhecimento ver a exposição dos puns com o pai, a mãe e a mana. E fui brincar na caixa de areia.	<p>Onde:</p> <p>Com quem:</p> <p>O quê:</p>
Eu fui ao Pavilhão do Conhecimento ver a exposição dos puns com o pai, a mãe e a mana. E fui brincar na caixa de areia.	<p>Onde:</p> <p>Com quem:</p> <p>O quê:</p>				
<div style="border: 1px solid black; border-radius: 10px; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;"> <small> Texto original: _____ Caracterização do espaço e do tempo Identificação dos personagens 04.11.2019 </small> </div>					

Escreveu-se numa folha grande a notícia e por baixo escreveu-se “onde”, “com quem”, “o quê”, com canetas de diferentes cores.

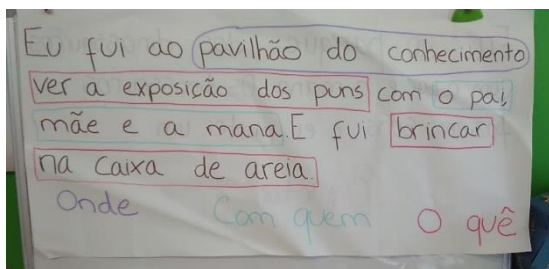
De seguida, perguntei de quem era o texto que íamos trabalhar. Várias crianças disseram que era da Ma.. Relembrei que devem colocar o dedo no ar. De seguida, perguntei se ainda se lembravam da notícia. Várias crianças colocaram o dedo no ar. Disse à Ma. para falar, ela lembrou qual era a notícia. Então, li a notícia para todos saberem como estava escrito.

Perguntei-lhes “Onde é que a Ma. foi?”. Primeiro, responderam “ver a exposição dos puns”, contudo, depois de salientar que estava a perguntar o local, elas responderam que foi ao “pavilhão do conhecimento”. Então, sublinhei “pavilhão do conhecimento” com a mesma cor com que tinha escrito “onde”.

A auxiliar mostrou a folha e disse que à frente desta palavra “onde”, tinham de escrever o que eu tinha sublinhado. De seguida, as crianças escreveram o local à frente de “onde”. Como algumas crianças estavam a ter dificuldade em escrever, sublinhei-lhes onde estava o local no texto deles.

Posteriormente, perguntei-lhes com quem é que a Ma. tinha ido. Depressa responderam que tinha ido com o pai, a mãe e a mana. Então, sublinhei no texto, com a mesma cor que tinha escrito “o quê”. Tal como tinha feito anteriormente, sublinhei no texto das crianças que tinham mais dificuldades, de forma a elas saberem o que tinham de copiar.

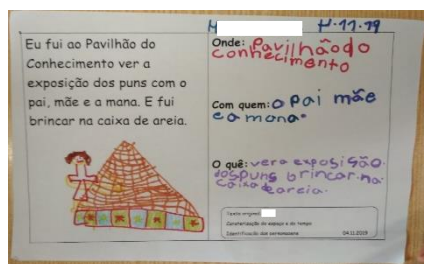
Depois, perguntei-lhes o que é que a Ma. foi fazer. Inicialmente, responderam que foi “brincar na caixa de areia”, no entanto, ao perguntar-lhes se tinha sido apenas isso, elas chegaram rapidamente à conclusão que a Ma. também foi “ver a exposição dos puns”.



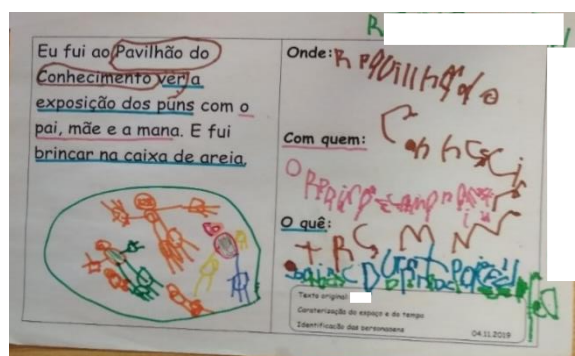
A auxiliar mostrou a folha e explicou-lhes onde tinham de escrever. Sublinhei o texto das crianças que tinham mais dificuldade.

No final, por baixo do texto, fizeram a ilustração e escreveram o nome.

O Si., a Ma., a Mad., o MB. demonstraram ter bastante facilidade em escrever o texto.



O RE., o Ga. e a La. demonstraram dificuldades em escrever, “perdem-se” no texto. No entanto, ao estar ao pé do RE. a apontar para a palavra, a escrita dele é perceptível (Registo diário 64, 4 de novembro de 2019)



Avaliação

Indicadores

- Caracteriza o espaço;
- Caracteriza as personagens
- Caracteriza a ação.

Instrumentos / Técnicas

- Fotografia;
- Notas de campo;
- Observação direta.

Reflexão

Apesar de as todas as crianças terem realizado a atividade, para algumas foi difícil e tornou-se aborrecido. Devia-se ter realizado outro tipo de atividade, mais dinâmica e interativa, uma vez que a certa altura se estava a sublinhar o texto das crianças que estavam com mais dificuldade e elas estavam a copiar o que estava sublinhado sem perceberem o que estavam a copiar.

ANEXO G
Portefólio individual da criança

| ' ' | | ' ' |

PORTEFÓLIO DA MAD.



Caracterização da criança realizada pela Daniela

A Mad. é uma criança de cinco anos, que se caracteriza por ser muito bem-disposta, conversadora e consciente das suas tarefas. Ela apresenta uma vontade de aprender e uma determinação enorme, mostrando uma grande curiosidade por tudo o que a rodeia.

A Mad. tem uma excelente relação com todas as crianças e adultos. Ela é preocupada com os outros e está sempre disponível para ajudar quando alguém necessita.

Envolve-se com bastante entusiasmo em todas as atividades, sejam estas propostas pelo adulto ou por outras crianças. Além disso, a Mad. propõe e contribui frequentemente para o alargamento dos conhecimentos do grupo, nomeadamente com propostas de novas atividades, como se verifica através dos seguintes registos:

A Mad. sugeriu que se fizesse cupcakes e foi escrever o seu nome no diário, na coluna “queremos fazer” (Registo diário 8, 8 de outubro 2019).

Educadora – “E esta semana o que querem fazer? Podemos fazer contagem de frases, ver se encontramos no texto as letras do nosso nome, fazer texto em extensão, fazer as frases na negativa, no futuro...”

Mad. – “Ver as letras do nosso nome” (Registo diário 54, 28 de outubro 2019).

A Mad. gosta de realizar atividades de expressão plástica e mostra um interesse e gosto peculiar pela escrita. Em relação à escrita, a Mad. já conhece todas as letras e mostra compreender o princípio alfabético. Segue-se um exemplo alusivo a esta situação:

No recreio a Mad. veio ter comigo e perguntou-me como se escrevia “Jasmine” e “Bela”.

Daniela – “Então como é que achas? Jasmine... Ja..”

Mad. – “Z?”

Daniela – “É a mesma letra que começa o nome ‘João’, ‘Jo...’, ‘Ja’”.

Mad. – “Já sei, é esta!” (desenha a letra ‘J’).

Daniela – “Boa! E a seguir? ‘Ja...’”

Mad. – “A”. (E desenha o ‘A’)

Daniela – “Jas...”

Mad. – “X?”

Daniela – “Esta é difícil. Jas.. ‘sss’, não é ‘ch’... sabes?”

Mad. – “Ah ‘S’” (E desenha o ‘s’)

Daniela – “Boa! Então e a seguir? ‘Mine’, ‘mi’”

A Mad. escreve ‘mine’.

Mad. – “‘Jasmine’ já está, mas agora falta ‘Bela’”.

Daniela – “Então, essa tu sabes, é como?”

Mad. – “‘Be’, ‘B’?”

Daniela – “Sim, boa! E a seguir?” (A Mad. escreve ‘B’).

Mad. – “A”

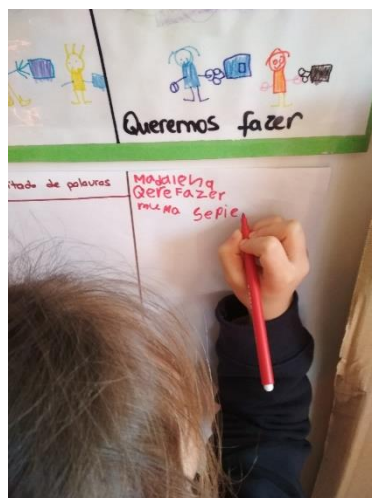
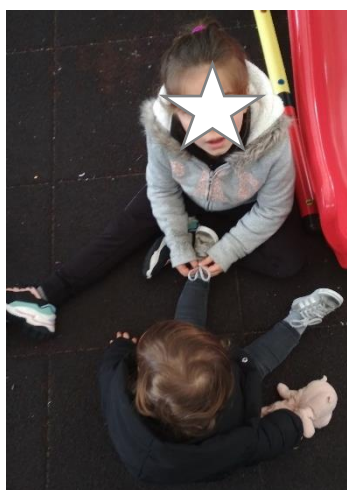
Daniela – “Achas? ‘Bela’, ‘be’”.

Mad. – “E”. (E escreve o resto da palavra)

Daniela – “Sim, boa! Vês como sabes isto tudo!”

A Mad. dá mais cinco (Registo diário 122, 21 de novembro de 2019).

A Mad. revela uma grande autonomia nos diversos momentos do dia-a-dia, sendo bastante responsável. Ela é uma menina amorosa, que dificilmente se encontra sem um sorriso no rosto!



Caracterização da Mad., realizada pela própria

“Sou amiga dos meus amigos. Gosto de desenhar, fazer recorte e colagem e aprender a escrever. O que gosto menos é de ter as coisas desarrumadas e também gosto muito de arrumar. Gosto de fazer pinturas, de brincar com os meus amigos e com a minha mana e o mano... gosto de brincar com as pessoas.

Gosto da minha tia, gosto de dançar... gosto de muita coisa.

Gosto muito da minha família e de brincar com a minha família. Gosto de brincar às lutas com o pai, com o mano e com a mana.”



PRODUÇÕES DA MAD.

Apresentam-se ao longo deste documento algumas produções da Mad..

As produções apresentadas foram selecionadas pela criança e organizadas segundo a agenda semanal do grupo, nomeadamente, língua portuguesa, matemática, ciências, dramatização de histórias, atividades e projetos e tempo de histórias. Acrescentou-se também um tópico destinado às atividades realizadas em visitas de estudo.

Salienta-se que os momentos de atividades e projetos, são momentos em que as crianças frequentemente escolhem uma área da sala e realizam um trabalho à sua escolha. Nesse sentido, esse tópico encontra-se dividido em diversas áreas da sala.

Na tabela apresentada de seguida, apresenta-se a de uma forma mais clara como está organizado este portefólio.

Tabela

Organização do portefólio

<u>Língua Portuguesa</u>	- <u>Poema “O Pastor de Eugénio de Andrade</u>
	- <u>Texto a partir da notícia da Mad.: Contagem de palavras</u>
	- <u>Texto a partir de uma notícia: Caracterização do espaço, do tempo e das personagens</u>
	- <u>Texto a partir de uma notícia: cópia e ilustração</u>
	- <u>Texto a partir de uma notícia: a frase negativa</u>
	- <u>Texto a partir de uma notícia: completar os espaços</u>
	- <u>Ditado de imagem</u>
Matemática	- <u>A que sabe a lua</u>
	- <u>Registo da receita: cupcakes</u>
	- <u>Avaliação do mapa do tempo: outubro</u> - <u>Avaliação do mapa do tempo: janeiro</u>
Ciências	- <u>Experiência da vela</u>
	- <u>Experiência do osso de galinha</u>
	- <u>Experiência “a água e o azeite misturam-se?”</u>

**Dramatização
de histórias**

Teatro “A casa da mosca Fosca”

**Atividades e
projetos**

- Oficina da escrita
- Área da matemática
- Área do faz-de-conta
- Área da expressão plástica
- Atividades realizadas na sequência de uma visita ao museu
- Projeto ‘As pilhas’

**Tempo de
histórias**

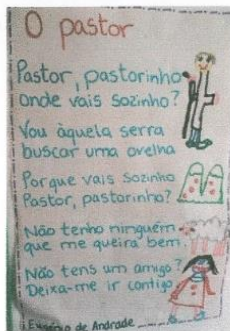
**- Resumo e
respetiva
ilustração**

**Visitas de
estudo**

Língua Portuguesa

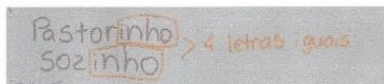
- Poema "O Pastor de Eugénio de Andrade

A Madalena partilhou connosco um poema de Eugénio de Andrade "O Pastor". E foram muitas as descobertas que fizemos com ele! Ora vejam...

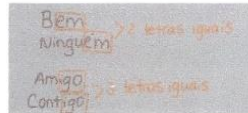


Depois de ouvirmos o poema vimos que:

"Pastorinho e sozinho rimam" (_____) ,
 "Estas duas palavras acabam com as mesmas letras" (_____)



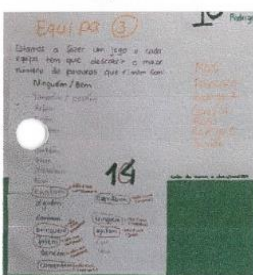
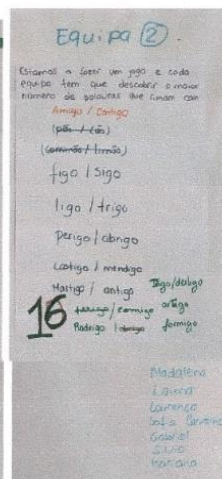
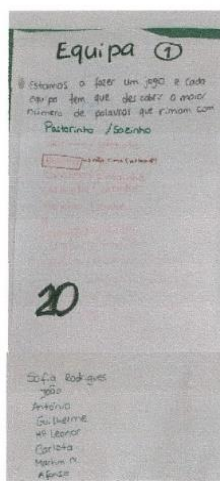
"Bem e ninguém também rimam e têm o mesmo som" (Madalena)
 "Amigo e contigo também rimam" (Sílvia)



Ainda descobrimos que os sons que rimam são:

"inho" (_____)
 "igo" (_____)

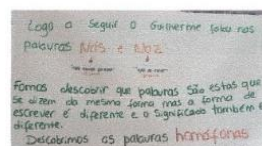
Como a partir deste poema começámos a arranjar palavras que rimassem com estes três sons, improvisámos um jogo. Fizemos três equipas e cada equipa ficou com um som diferente. Cada equipa tinha 10 minutos para percorrer toda a escola e encontrar o maior número de palavras com o som que lhes calhou.



Depois de vermos cada palavra de cada grupo, surgiram algumas dúvidas com as palavras da equipa 3. "Todas as palavras que rimam têm que ter o mesmo som e as últimas letras iguais" (_____) (Mad. e ML-_____) . Isto era o que pensávamos sobre as rimas, contudo, com a lista de palavras da equipa 3 vimos que:



A palavra mãe rima com "ninguém" e "bem", mas não termina com as mesmas letras. Concluímos que "as palavras que rimam não precisam de terminar com as mesmas letras só precisam de ter o mesmo som."



outubro 2019

- Texto a partir da notícia da Mad.: Contagem de palavras

Este fim de semana fui a
Este ^{fin} de semana fui a

Castelo de Bode e trouxe
Castelo de Bode e trouxe

marmelos e gamboas.
marmelos e gamboas.

14 palavras
Quantas palavras tem este texto?



Texto original:
21 outubro 2019
Contagem de palavras

A Mad. partilhou a sua notícia na reunião da manhã.

Depois do lanche, explicou-se que se teria de contar palavras do texto. Daí abordou-se o facto de as palavras serem “coisas escritas”, que são formadas por um conjunto de letras.

“Educadora – “Quantas palavras tem este texto?”


Mad. e outras crianças. – “14 palavras” (Excerto do registo diário 43, 21 de outubro).

A Mad. realizou facilmente a atividade, sublinhando cada palavra, recortando-a e, posteriormente, colando por baixo da palavra correspondente.

- Texto a partir de uma notícia: Caracterização do espaço, da ação e das personagens

14.11.19

Eu fui ao Pavilhão do Conhecimento ver a exposição dos puns com o pai, mãe e a mana. E fui brincar na caixa de areia.



Onde: Pavilhão do Conhecimento

Com quem: o pai mãe e a mana.

O quê: vera exposição dos puns brincar na caixa de areia.


Texto original: |
Caraterização do espaço e do tempo
Identificação das personagens 04.11.2019

A partir da notícia pediu-se para a Mad. identificar o local, as personagens e a ação. Para isso, a Daniela perguntou-lhe “onde?”, “com quem?”, “fazer o quê?”. Como à medida que as crianças respondiam, sublinhava-se o texto exposto na sala, a Mad. copiou facilmente as respostas a cada uma das perguntas.

- Texto a partir de uma notícia: cópia e ilustração

18.11.19

Trabalho de texto


<p>Eu fui a casa do Duarte e brinquei com ele. Fui <i>Eu fui a casa do Duarte e brinquei com ele</i></p> <p>Fui aprender a andar de bicicleta com o Duarte e o professor Miguel. Quando acabou as aulas fomos ao Museu Vasco da Gama ver os peixes. <i>Museu Vasco da Gama ver os peixes</i></p> <p>À noite, fui jantar com os amigos da mãe do Duarte e também dormi em casa do Duarte. <i>À noite fui jantar com os amigos da mãe do Duarte e também dormi em casa do Duarte</i></p> <p>No domingo, fui ao cinema com o Duarte, a mãe e a irmã do Duarte ver o filme "Abominável" e quando acabou o filme a minha mãe foi-me buscar. <i>No domingo fui ao cinema com o Duarte, a mãe e a irmã do Duarte ver o filme "Abominável" e quando acabou o filme a minha mãe foi-me buscar</i></p>	 <p>Texto original: 18 novembro 2019</p>
--	---

A Mad. copia textos facilmente. Nesta situação, como o espaço era reduzido, ela optou por escrever com um lápis de forma a não ocupar tanto espaço. Posteriormente, ilustrou a notícia.

- Texto a partir de uma notícia: a frase negativa

Trabalho de texto

Eu fui a casa do avô almoçar e estavam lá mais pessoas.	Eu <u>não</u> fui a casa do avô almoçar e <u>não</u> estavam lá mais pessoas.
Eu fui à praça com o avô comprar pão, teve que ser rápido porque a avó estava sozinha em casa.	Eu <u>não</u> fui à praça com o avô comprar pão, <u>não</u> teve que ser rápido porque a avó <u>não</u> estava sozinha em casa.



Texto original: [redacted]
Texto trabalhado na negativa
27.01.2020

Depois de se ler a notícia, perguntou-se como seria a notícia se o J. não tivesse feito nada do que contou. O grupo chegou à conclusão que tinha de incluir a palavra “não” no texto e que esta representa a forma negativa das frases.

- Texto a partir de uma notícia: completar os espaços

O adulto escreveu o texto da notícia e ocultou as palavras: grutas, serra da estrela, neve, boneco de neve, circo, luzes, oceanário, mochila da LOL, 5 anos. No local dessas palavras colocou um espaço e uma imagem correspondente à palavra oculta.

Imprimiu-se em tamanho grande as palavras ocultadas e colocou-se as palavras no meio da roda feita pelo grupo. Depois, a educadora disse-lhes que tinham de tentar ler as palavras.

Educadora – “Mad., queres ajudar os amigos?”

Mad. – “Gruta”.

Educadora – “Como fizeste isso?”

Mad. – “Porque juntei o ‘g’ ao ‘r’”.

Educadora – “E a seguir?”

Mad. – “Juntei o ‘u’ e ficou ‘gru’” (Registo diário 161, 6 de janeiro).

Nesta situação, a Mad. demonstrou fazer a correspondência grafo-fonética. Ela associou cada letra a um determinado som e, assim, conseguiu ler a palavra.

- Ditado de imagem



Direções para o ditado de imagens:

No chão há relva e da relva saem duas flores. Ao lado das flores há uma árvore e na árvore há maçãs e um ninho com dois ovos. O céu tem muitas nuvens e atrás das nuvens um sol muito grande. Há no céu um pássaro a voar e ao lado das flores há um banco de jardim. No banco de jardim está sentada uma criança.

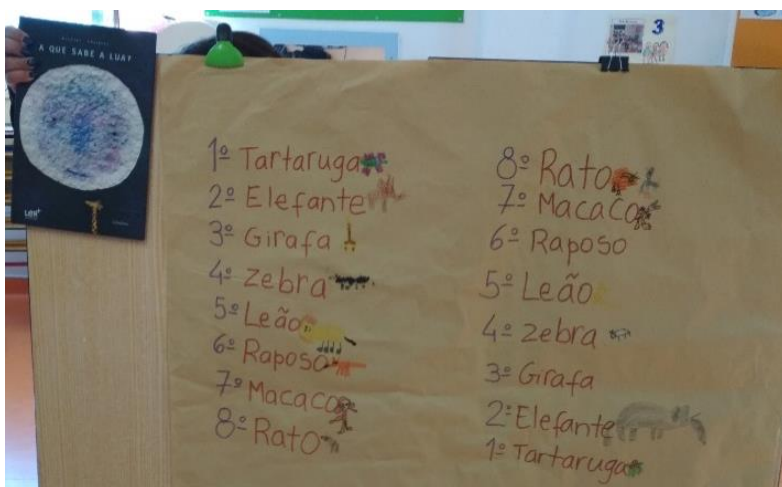
O adulto leu o texto, enquanto as crianças desenhavam o que era descrito pelo adulto. No final, leu-se novamente para as crianças verificarem o que tinham realizado.

A Mad. realizou o desenho tendo em consideração a quantidade, os objetos, o tempo, as plantas e os animais mencionados no texto. Contudo, segundo o texto, as flores deviam estar entre o banco com a criança e a árvore, de forma a estarem ao lado da árvore e ao lado do banco com a criança.

Matemática

- A que sabe a lua

Através do livro “A que sabe a lua”, de Michael Grejniec, abordaram-se os números ordinais. Em conjunto com o grupo, ordenaram-se os animais conforme apareceram na história. Inicialmente, pela ordem crescente e depois pela ordem decrescente.



Uma criança de cada vez foi desenhar o animal à frente da respetiva palavra.

A Mad. ia desenhar o elefante, quando chegou ao pé do papel perguntou “Onde é para desenhar o elefante?”. Depois, foi ver onde estava o desenho do elefante nos animais ordenados pela ordem crescente e viu como se escrevia elefante, podendo comparar as palavras (Registo diário 45, 22 de outubro 2019).

Nesta situação, a Mad. procurou a imagem para descobrir a respetiva denominação. Desta forma, conseguiu comparar a lista de palavras e descobrir onde se encontrava a palavra “elefante”.

- Registo da receita: cupcakes


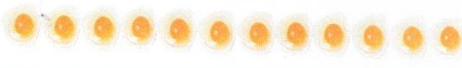












2.17.19

Cupcakes

O que utilizámos?

- 8 Chávenas de chá de farinha de trigo
- 3 Chávenas de chá de manteiga
- 6 Chávenas de chá de açúcar
- 3 Chávenas de chá de leite
- 3 Colheres de sopa de fermento em pó
- 3 Colheres de chá de essência de baunilha
- 12 Ovos

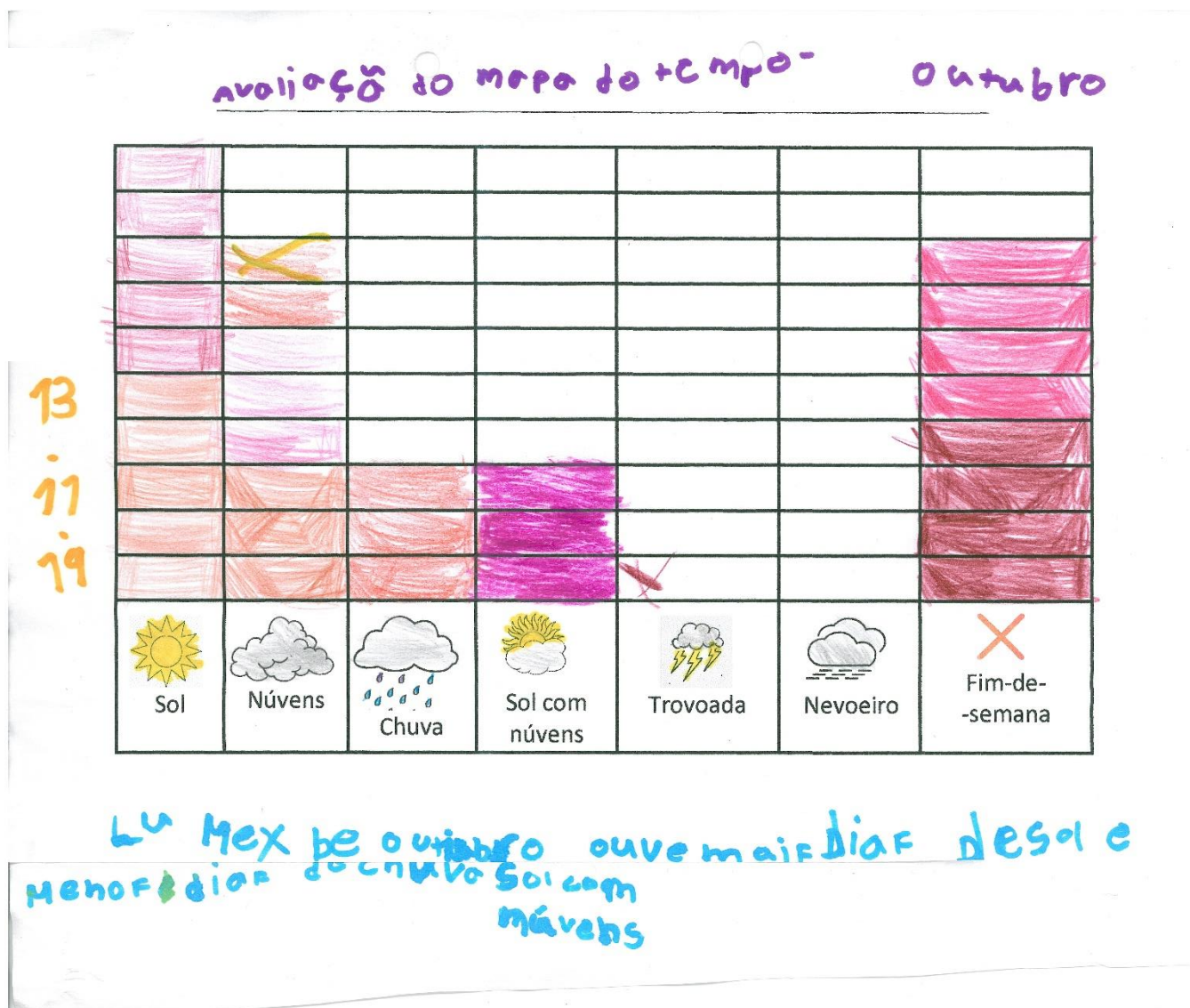


8		
3		
3		
6		
3		
6		
8		

Depois de se realizar os *cupcakes* foi necessário registar a receita.

A Mad. recortou os ingredientes e colou-os na tabela tendo em consideração a quantidade necessária de cada um. Ela descobriu onde tinha de colar cada ingrediente sem demonstrar grande dificuldade. A Mad. escreveu os números sem necessitar apoio por parte do adulto.

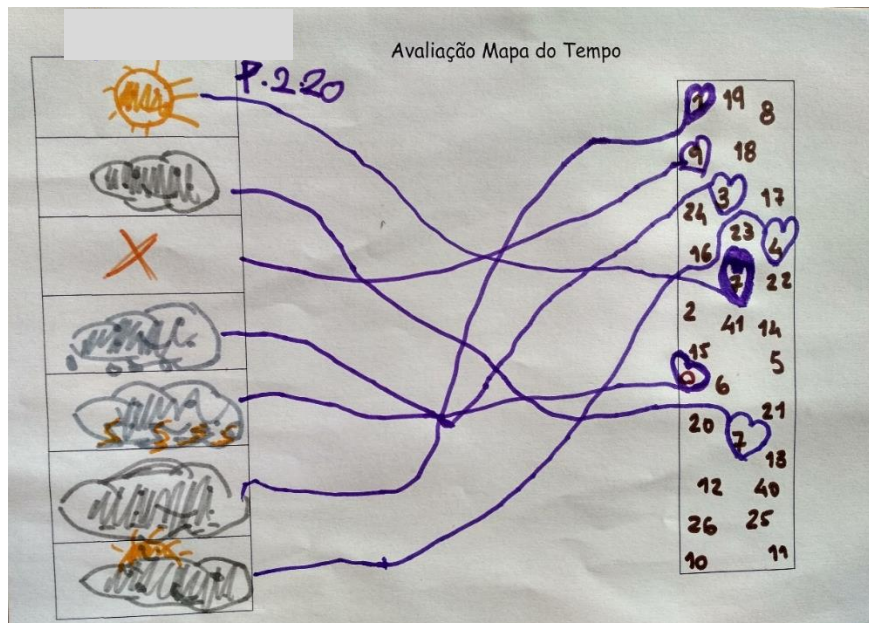
- Avaliação do mapa do tempo: outubro



A Mad. contou os dias de sol, de nuvens, de chuva e de sol com nuvens, assim como os dias de fim-de-semana que estavam representados no mapa do tempo do mês de outubro.

No final, analisou o gráfico, concluindo que “no mês de outubro houve mais dias de sol e menos dias de chuva e sol com nuvens”. Salienta-se que o texto escrito foi escrito pela Mad., sem recorrer à cópia das palavras. A Mad. demonstrou compreender o princípio alfabético (que as letras ordenadas no espaço das palavras representam os fonemas orais das unidades lexicais), assim como, a correspondência grafema-fonema.

- Avaliação do mapa do tempo: janeiro



Ao realizar a avaliação do mapa do tempo de janeiro, em que o adulto disse oralmente quantos dias esteve de sol, de nuvens, de chuva, de nevoeiro, de sol com nuvens, de trovoada e quantos dias corresponderam a fim-de-semana. A Mad. identificou todos os números, fazendo a correspondência entre o tempo e o respetivo número de dias.

Ciências

- Experiência da vela

Realizou-se a experiência da vela, em que se acendia duas velas e colocava-se um copo de diferentes tamanhos por cima de cada vela. A vela que tinha o copo mais pequeno apagou-se primeiro. Posteriormente, experimentou-se com uma abertura no copo pequeno, elevando-se um dos lados do copo, a vela não se apagou.

Educadora – “Porque será que não se apagou?”

ML – “Eu acho que não se apagou porque entra ar lá dentro.”

Educadora – “O que acham que os copos têm aqui dentro agora?”

Diversas crianças – “Ar”.

Educadora – “Qual é o copo que tem mais ar?”



ML – “O copo maior”.

Mad. – “O copo grande tem mais ar, o copo pequeno como tem menos ar demora menos tempo a desaparecer e a vela apaga-se mais rápido” (Registo diário 11, 8 de outubro 2019).

A Mad. recolheu e analisou as informações provenientes da experiência de forma a chegar a uma conclusão, encontrando respostas para as questões colocadas.

- Experiência do osso de galinha

Colocou-se um osso de galinha num frasco com água e outro num frasco com vinagre. Segundo a Mad., o osso que se encontrava na água ia ficar como o pé de galinha e o osso que se encontrava no vinagre ia ficar com pele. Contudo, passado duas semanas, o osso que se encontrava na água estava sem alterações e o osso que se encontrava no vinagre ficou maleável.

Recipiente	O que penso que vai acontecer	O que aconteceu
água 	O osso vai ficar como o pé de galinha	
Vinagre 	Vai nascer pele	



A Mad. colocou hipóteses sobre o que poderia acontecer ao osso e, posteriormente, analisou o que realmente aconteceu. Esta situação permitiu a Mad. confrontar as suas hipóteses com os resultados reais e analisá-los.

- Experiência “a água e o azeite misturam-se?”

Antes de começar a experiência, a educadora perguntou a cada criança se a água e o azeite se misturavam.

A Mad. respondeu “podem misturar-se porque quando é peixe misturamos água com o azeite”. A educadora perguntou se eles se misturavam. A Mad. respondeu que sim. Depois, de observar o frasco com a água e o azeite a Mad. disse que se formavam duas camadas e, por isso, não se misturavam.



Dramatização de histórias

- Teatro “A casa da mosca fosca”



O grupo vai realizar um teatro, baseado no livro “A casa da mosca fosca”, de Eva Mejuto.

Daniela – “Também vais participar no teatro? Qual vai ser a tua personagem?”

Mad. – “Vou ser o ursinho no teatro de ‘A mosca fosca’. Vou comer a SC. de uma vez por todas, porque ela é que é o bolo” (8 de janeiro de 2020).

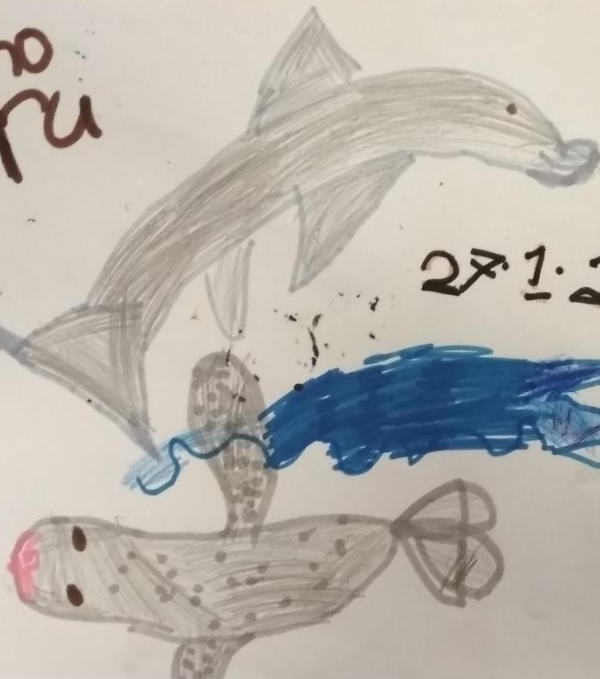


Golfinho
canguru

Panha
Abelha

Pataxa
Hamster

Foca
Orca



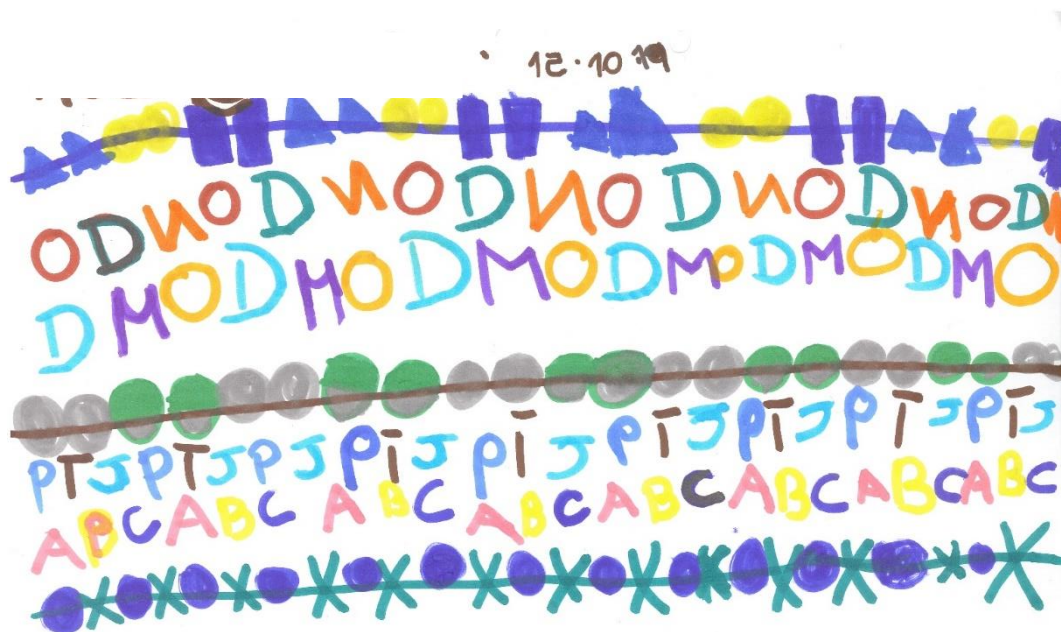
27.1.20

Xa Na - Amor



- Área da matemática

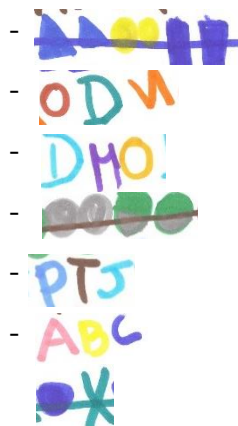
- Padrões



Mad. – “Aqui fiz muitos padrões porque eu quis fazer. No primeiro fiz dois triângulos, duas bolas e dois retângulos” (8 de janeiro de 2020).

A Mad. realizou diversos padrões utilizando uma sequência de formas e letras, tendo sempre em consideração as cores.

Para construir os padrões, a Mad. repetiu as seguintes sequências:



- Operações



- Área do faz-de-conta

A Mad. realizou uma brincadeira com outras crianças e, posteriormente, fez o seu registo – contou ao adulto o que esteve a fazer.

Estive na área do faz de conta a brincar às
Estive na área do faz de conta a brincar às
mães mais velhas, aos pais e aos primos. A mana
mais velha era eu, o pai o [redacted] e o primo era o
[redacted]. O [redacted] estava a fazer o almoço para eu
almoçar. O [redacted] estava a fazer o almoço para eu
almoçar.



- Área da expressão plástica

- Recorte e colagem

O recorte e colagem é uma das atividades favoritas da Mad..

Ela escolhe e corta minuciosamente as imagens das revistas, manifestando uma preocupação estética na forma como escolhe, recorta e cola as imagens.



- Plasticina: registo



A Mad. fez diversas formas com a plasticina, depois colocou a forma da plasticina em cima do papel e desenhou-a.

Mad. – “Fiz essas formas com a plasticina, com o Sílvio” (8 de janeiro de 2020).

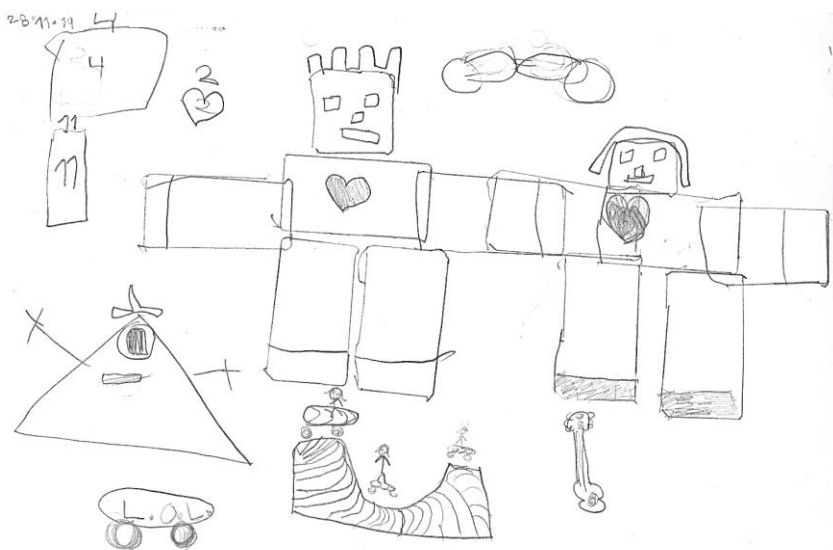
- Desenho

Nos seus desenhos a Mad. representa os pormenores de cada uma das suas personagens demonstrando criatividade e sentido estético ao preocupar-se em desenhar com caneta e pintar com lápis.

Mad. - “Desenho do Halloween, eu inventei porque fui eu que decidi fazer” (8 de janeiro de 2020).



Mad. – “São robôs, um parque de skate, uma viola, um skate a dizer L.O.L e desenei muitas coisas” (8 de janeiro de 2020).



Na reunião da manhã, uma das crianças do grupo trouxe um caderno quadriculado para mostrar ao resto do grupo. A educadora explica e demonstra como se pode fazer desenhos utilizando as quadrículas das folhas – a educadora pintou quadrados de forma a desenhar um coração e, depois, desenhou uma flor.

Durante a manhã, ... vão buscar folhas quadriculadas e fazem desenhos, pintando as quadrículas (Registo diário 147, 11 de dezembro de 2019).

A Mad. conseguiu realizar o desenho, respeitando a ‘regra’ de apenas poder pintar quadrículas. Além disso, escreveu o seu nome utilizando a mesma técnica, de modo a fazer o formato das letras correspondentemente ao seu nome.

Mad. – “Sou eu, uma televisão com desenhos animados em cima de um móvel. Escrevi ‘LOL’ e o meu nome, que foi um desafio da [auxiliar]. Mas não achei difícil” (11 de dezembro de 2019)





- Pintura



A Mad. quis fazer uma pintura. Ela explorou os rolos com diferentes tamanhos e formatos, que se encontravam na área de expressão plástica (11 de dezembro de 2019).

- Atividades realizadas na sequência de uma visita ao museu

Numa visita ao museu, o grupo observou uma pintura do Fernand Léger. Nesse sentido, decidiu-se recriar as pinturas do pintor. A educadora imprimiu algumas imagens de diferentes quadros e cada criança escolheu aquela que queria pintar.

A educadora também introduziu o movimento artístico que o pintor representava: o cubismo.

A Mad. representou detalhadamente todas as formas e cores da pintura de Fernand Léger.

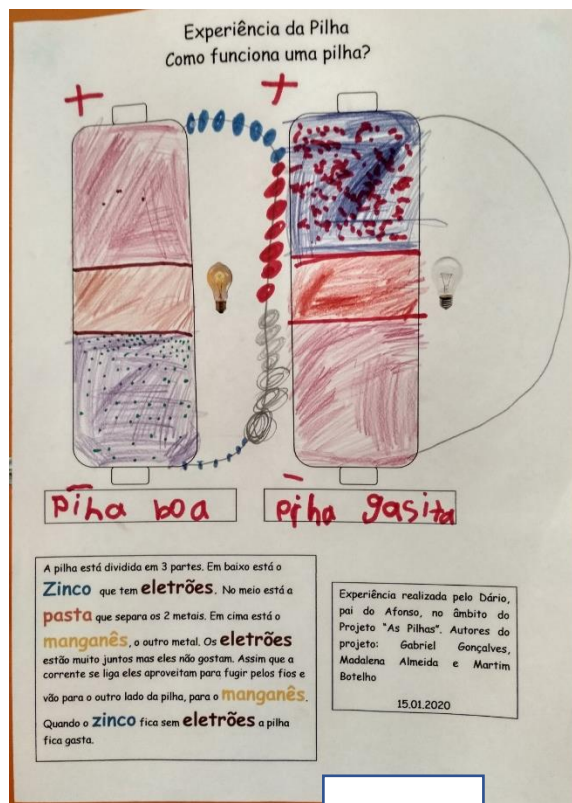


- Projeto 'As pilhas'

A Mad. realizou o projeto “As pilhas”, em conjunto com duas crianças do grupo.

Apesar de o tema ser bastante complexo, a Mad. mostrou-se sempre bastante interessada e empenhada.

Ela preocupou-se em chamar a atenção aos restantes elementos do grupo, quando o comportamento deles não era o mais adequado. É de salientar que esteve sempre disposta a cooperar e a ajudar as outras crianças quando estas estavam a ter mais dificuldades em compreender determinada informação – tendo a sensibilidade para ajudar o amigo a arranjar estratégias para chegar a determinada conclusão, em vez de simplesmente dizer a resposta correta.



Mad. – “Gostei muito do projeto das pilhas e gostei muito de apresentar o projeto das pilhas com a Daniela” (10 janeiro de 2020).


Tempo de histórias:

Após o adulto ler a história, o grupo realiza o resumo da mesma. A criança que teve como tarefa da semana ir à biblioteca, deve fazer a ilustração da capa do livro que escolheu. Como se tem vindo a salientar ao longo do portefólio, a Mad. tem um rigor incrível nos seus desenhos, representando todos os pormenores.

- Resumo e respetiva ilustração

- Não deixes o pombo ficar acordado até tarde, de Mo Willems

As histórias que lemos

Título: Não deixes o Pombo ficar acordado até tarde!	Editora: Booksmile	Autor: Mo Willems
Resumo da história: O dono do pombo disse para ele não ficar acordado até tarde se não depois ele não acorda (Mad.) .mas o pombo estava sempre a arranjar para não ir dormir (). Mas ele tinha tanto sono que estava sempre a adormecer (). E ele dizia sempre "65 mais 5 minutinhos" (). Mas o pombo acabou por adormecer () e o senhor agradeceu (). E o pombo sonhou com comida		
Ilustração da capa: 		
Autor da ilustração:	Data:	

18/10/19



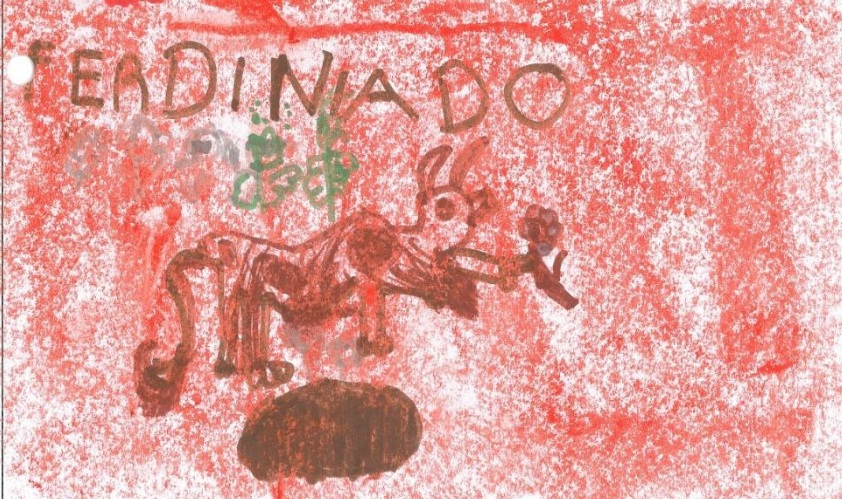
- A história de Ferdinando, de Munro Leaf

As histórias que lemos

Título: A história de Ferdinando	Editora: Kalandraka	Autor: Munro Leaf Robert Lawson
---	----------------------------	--

Resumo da história: Era uma vez em Espanha um touro chamado Ferdinando (Ferdinando se gostava de cheirar as flores (). Ele não era como os outros touros que gostavam de andar à luta. Um dia apareceram quatro senhores que queriam um touro muito forte e vezo para o levarem para uma corrida (). Ferdinando foi-se sentar na sua árvore e tentou em cima de uma abelha (). A abelha ferrou-o e ele ficou muito agitado e começou a correr e a saltar. Os senhores disseram que ele era o touro perfeito para a corrida () e levaram-no numa carroça (). Na corrida os senhores tentaram fazer o Ferdinando para ele atacar (Mad. e ML.). Então Ferdinando começou a sentir o cheiro das flores das cabeças das senhoras e sentou-se a cheirar (). Ferdinando se queria estar sossegado e não lutar (). Então os senhores levaram o Ferdinando para a sua casa () e sentou-se na sua árvore a cheirar as flores ().

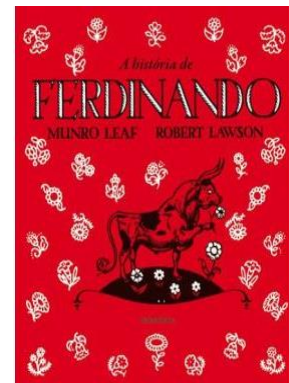
Ilustração da capa:



Autor da ilustração:

Data:

11.10.19



As histórias que lemos

Título: Quero o meu Chapéu	Editora: Mini Orfeu	Autor: Jon Klassen
-----------------------------------	----------------------------	---------------------------

Resumo da história: Andava um urso à procura do seu chapéu. Ele perguntou a vários animais se tinham visto o seu chapéu e depois perguntou ao coelho se ele tinha visto o chapéu e o coelho disse que não tinha visto. Depois o urso deitou-se no chão triste e um amigo perguntou-lhe o que é que ele tinha e ele disse que tinha perdido o chapéu vermelho e pontagudo, mas depois o urso lembrou-se quem é que tinha o chapéu. Depois ele disse ao coelho que ele lhe tinha roubado. Então o coelho deu-lhe o chapéu e logo a seguir o urso também mentiu porque um amigo perguntou se ele viu um coelho com um chapéu e ele disse que não. Ele também estava a mentir.

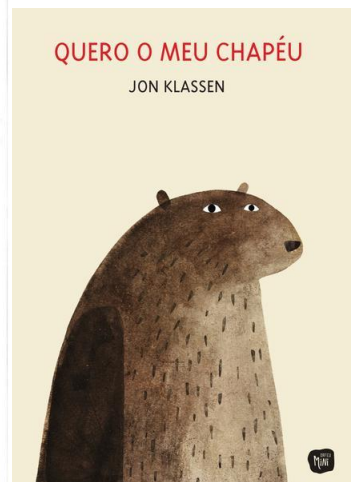
Ilustração da capa:



Autor da ilustração:

Data:

26.11.19



Visitas de estudo

- Exposição de quadros: museu Berardo

Nesta exposição, a guia começou por dizer às crianças que elas seriam detetives, explicou as regras do museu e mostrou-lhes várias pistas, que iam-nas direcionando para o próximo quadro.

A última pista era uma foto de um elemento do quadro, como se mostra de seguida.



A guia perguntou o que achavam que era, as respostas foram bastante variadas. Então, o grupo foi procurar o quadro para descobrirem o que seria.



Ao terminar a visita, distribuiu-se uma folha por cada criança e cada uma desenhou o que achava que era esse elemento (19 de novembro de 2019).

Mad. – *“Foi no museu e a ilustração que estava num quadro eu pensei que a coisa que estava no quadro era um sapato do Aladin”.*



- Pop-art



Mad. – “Também foi num museu e era para fazer uma coisa diferente de nós, diferente dos humanos. Uma coisa inventada”.

ANEXO H
Número de sessões em que cada criança
participou
| ' ' | | ' '

Tabela 1*Número de sessões de escrita inventada*

CRIANÇA	SESSÕES EM QUE PARTICIPARAM	N.º TOTAL DE SESSÕES
Af.	1,2,3,4,5,7	6
An.	1,2,3,4, 5 (metade da sessão),6,7,8	7,5
C.	2,3,5,6	4
Ga.	3,5	2
Gu.	1,2,3,4,5,6,7,8	8
J.	1,2,3,4,8	5
La.	1,3,4,6,7	5
Le.	2,3,4,5,6,8	6
Lo.	1,4	2
Mad.	1,2,3, 4 (metade da sessão),5,6,7,9	7,5
Ma.	1,2,3,4,5,6,7,8	8
Mar.	1,2,3,4,5,6,7,8	8
ML.	1,2,3,4,5,6,7	7
MB.	1,2,3,4,5	5
M M.	1,4,7	3
RA.	1,2,3,4,5,6,8	7
Ro.	1,3,4,5,6,7 (metade da sessão),8	6,5
S.	3,4,6,7,8,9	6
Si.	1,2,3,5,6,7,8	7
SC.	4,7,8	3
SR.	1,2,3,4 (metade da sessão)	3,5

Nota. As linhas da tabela que têm o sombreado destacam as crianças que não realizaram o pós-teste.

ANEXO I
Guião da entrevista realizada à
educadora cooperante

| ' ' | | ' ' |

Famílias - Guião de Entrevista

Destinatárias: Educadoras de Infância (PPS II 2019/2020)

Objetivos:

— Caracterizar as famílias e as suas formas de participação

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Motivar o entrevistado. 	<p>- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização do tópico “caraterização para a ação” para o relatório da PPS II.</p> <p>- O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Pedir autorização para gravar áudio; - Informar a devolução das transcrições
B. Definição do perfil do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o percurso profissional do/a educador/a 	<p>B1. Qual a sua formação nesta área profissional?</p> <p>B2. Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância?</p> <p>B3. Quando terminou o curso quais as principais dificuldades sentidas? Atualmente quais são?</p> <p>B4. Fale-me do seu percurso profissional.</p> <p>B5. Fale-me do seu percurso nesta organização.</p> <p>B6. Ocupa, ou ocupou, algum cargo nesta organização?</p> <p>B7. Frequentou alguns cursos/ações de formação?</p> <p>B8. Considera pertinente receber estagiárias? Porquê?</p>	

<p>C.</p> <p>Caracterização das famílias</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as famílias 	<p>C1. As famílias que frequentam esta Organização Socioeducativa são, maioritariamente, de que classe económica?</p> <p>C2. Quais os tipos de famílias existem na sua sala?</p> <p>C3. Residem maioritariamente na zona de Lisboa? Ou trabalham em Lisboa?</p>	
<p>D. Relação com as Famílias</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a participação das famílias das crianças no JI; • Conhecer as estratégias utilizadas pela educadora de modo a promover o contacto com as famílias e entre famílias 	<p>D1. Que tipo de envolvimento/participação têm as famílias na organização? Que mecanismos e estratégias existem na organização? As suas?</p> <p>D2. Quantas reuniões são realizadas com as famílias? Com que objetivo? Quem participa? As famílias podem solicitar reuniões se tiverem dúvidas ou sugestões relativas à vida das crianças na JI?</p> <p>D3. Potencialidades e dificuldades que tem nesta dimensão?</p> <p>D4. Tem algum instrumento com que sirva para a partilha informação ou para comunicar com as famílias? Qual?</p> <p>D5. Sempre que comunica com as famílias obtém respostas da maioria? (caso tenha)</p> <p>D6. Se não obtém respostas da maioria porque acha que isso acontece?</p>	<p>-Compreender o tipo de participação</p> <p>- Compreender se as famílias têm possibilidade (tempo, espaços e mecanismos) para participarem na vida educativa das crianças</p>

<p>Conclusão da entrevista</p>	<p>• Finalizar a entrevista</p>	<p>-De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados? - Obrigada pela sua disponibilidade</p>	<p>- Confirmar se existe algo mais a acrescentar - Agradecer a disponibilidade</p>
--------------------------------	---------------------------------	--	--

ANEXO J
Entrevista à educadora cooperante

| ' ' | | ' ' |

B. Definição do perfil do/a entrevistado/a

B1. Qual a sua formação nesta área profissional?

Ed.: Licenciatura.

B2. Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância?

Ed.: 18 anos.

B3. Quando terminou o curso quais as principais dificuldades sentidas? Atualmente quais são?

Ed.: Adaptação a um local onde todos os profissionais tinham muitos anos de serviço. E deparar-me com situações que não concordava e que tinha de mudar. Atualmente sinto maiores dificuldades em lidar com a displicência com que algumas famílias encaram esta fase de educação dos filhos.

B4. Fale-me do seu percurso profissional. B5. Fale-me do seu percurso nesta organização.

Ed.: 6 anos a trabalhar em creche. A partir daí tenho estado sempre nesta instituição com grupos entre os 10 meses e os 6 anos.

B6. Ocupa, ou ocupou, algum cargo nesta organização?

Ed.: Não, só de educadora.

B7. Frequentou alguns cursos/ações de formação?

Ed.: Sim, muitos cursos/ações de formação.

B8. Considera pertinente receber estagiárias? Porquê?

Ed.: Sim, considero. Primeiro porque gosto de ajudar da mesma forma como gostei de ser ajudada na altura da minha formação. É fundamental também que durante a formação haja uma componente prática, de forma a que as formandas tenham contacto com o maior número possível de cenários educativos. Outro aspeto que me leva a receber estagiárias é dar ao grupo a oportunidade de contactar com outras pessoas. É também bom para mim

enquanto profissional que posso contactar e “discutir” diferentes formas de pensar que me levam a refletir sobre a minha prática, é no fundo uma forma de eu aprender também.

C. Caracterização das famílias

C1. As famílias que frequentam esta Organização Socioeducativa são, maioritariamente, de que classe económica?

Ed.: As famílias são maioritariamente da classe económica média alta.

C2. Quais os tipos de famílias existem na sua sala?

Ed.: Famílias nucleares maioritariamente. Uma família monoparental.

C3. Residem maioritariamente na zona de Lisboa? Ou trabalham em Lisboa?

Ed.: Residem e trabalham em Lisboa.

D. Relação com as famílias

D1. Que tipo de envolvimento/participação têm as famílias na organização? Que mecanismos e estratégias existem na organização? As suas?

Ed.: As famílias participam sempre que desejam ou quando são solicitadas para tal. Na sala praticamente todas as famílias vão realizar atividades na sala seja solicitado por mim ou a pedido das mesmas.

Desde o berçário que as famílias são convidadas a participar nas atividades de sala, sejam através de partilhas ao grupo ou na participação do diário de sala que está à porta. Nos dias festivos (dia da mãe e do pai) temos sempre um momento reservado para eles. Se estes não poderem estar presentes chamamos avós, tios... (quem puder).

Na nossa sala, as crianças que estão há mais tempo no grupo são o motor para que os pais venham à sala, pois são eles a pedir que estes venham e façam atividades diversas. Eu enquanto educadora peço a participação das famílias em diversas atividades ou projetos.

D2. Quantas reuniões são realizadas com as famílias? Com que objetivo? Quem participa? As famílias podem solicitar reuniões se tiverem dúvidas ou sugestões relativas à vida das crianças na JI?

Ed.: Reuniões gerais: duas por ano (uma em outubro e outra em junho/julho). Início do ano com informações gerais da instituição e do funcionamento da sala e do modelo. Final do ano: balanço do ano letivo.

Durante o ano e sempre que solicitado pelos pais ou por mim reunimos para falar sobre algo que é relevante sobre a criança em questão. Em janeiro, na entrega das avaliações, há uma reunião de trinta minutos em que é feita em conjunto um balanço dos primeiros meses da criança na escola. Os pais falam sobre as suas preocupações e em conjunto arranjam-se estratégias para trabalhar o resto do ano.

D3. Potencialidades e dificuldades que tem nesta dimensão?

Ed.: Dificuldades são sempre quando há algum tema mais sensível em relação à criança que tem de ser resolvido, mas que nem sempre os pais aceitam. Potencialidades penso que é a relação que é estabelecida ao longo do ano que tornou as reuniões menos “pesadas” e muito mais tranquilas.

D4. Tem algum instrumento com que sirva para a partilha informação ou para comunicar com as famílias? Qual?

Ed.: A partilha de informação das avaliações é feita por escrito e entregue. A partilha de informação diária é feita por email ou pessoalmente já que a escola tem um sistema aberto.

D5. Sempre que comunica com as famílias obtém respostas da maioria? (caso tenha)

Ed.: Maioritariamente sim.

D6. Se não obtém respostas da maioria porque acha que isso acontece?

Ed: Não se aplica.

ANEXO K
Produções das crianças ao longo das
sessões



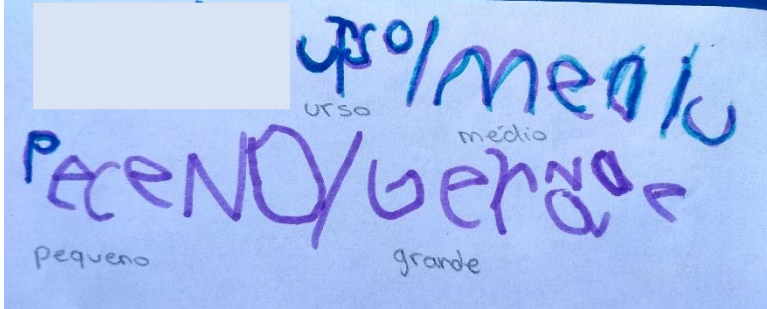
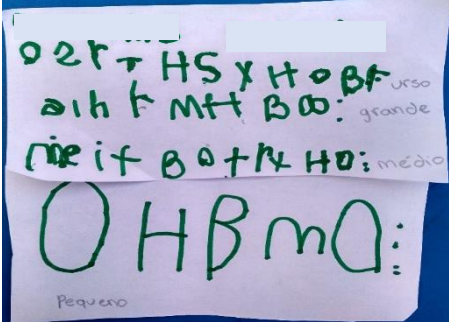
| | ' ' | | | ' ' |

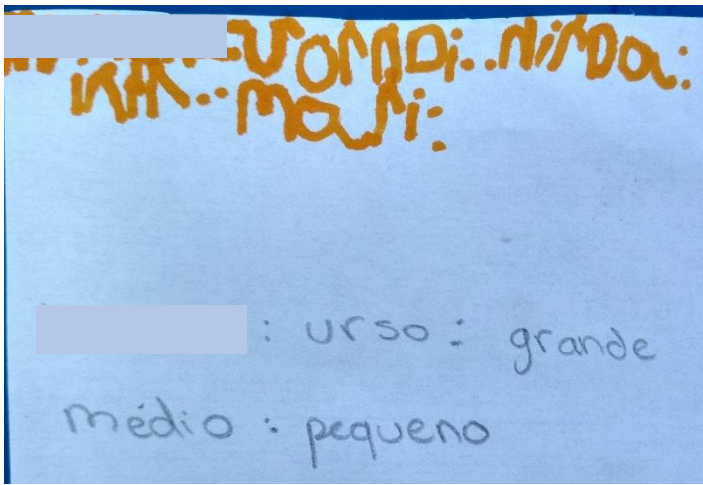

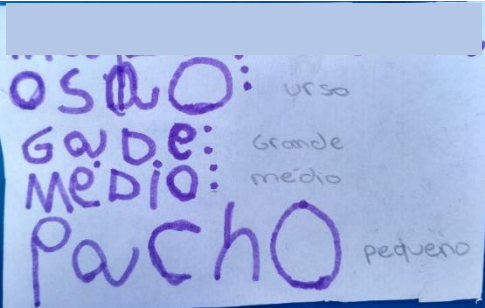
Sessão 1: Palavras – urso, grande, médio, pequeno; descobriram as palavras através da história “Os três ursos”, de Marisa Núñez e Minako Chiba)

Tabela1
Sessão 1

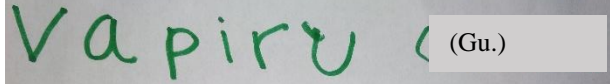

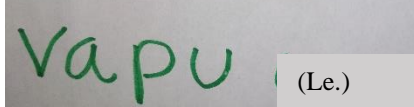
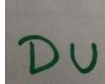
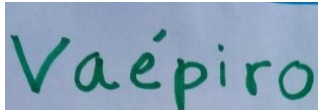
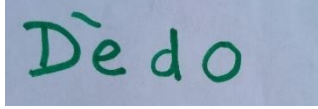
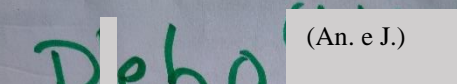
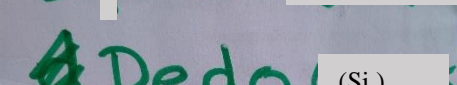
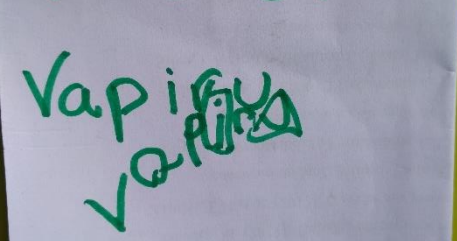
Grupo	Lo.	
	Af.	
	Gu.	
Grupo	Ro.	

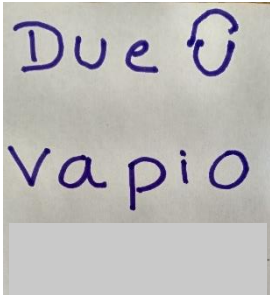
	RA.	
	Mad.	
Grupo	MM.	
	ML	
Grupo	La.	

	J.	 <p>Urso</p> <p>medio</p> <p>pequeno</p> <p>grande</p>
	An.	 <p>pequeno</p> <p>grande</p> <p>Urso</p> <p>medio</p>
	Si.	 <p>Urso</p> <p>medio</p> <p>pequeno</p> <p>grande</p>
Grupo	MB.	 <p>Urso</p> <p>grande</p> <p>medio</p> <p>pequeno</p>

<p>Mar.</p>	
<p>SR.</p>	
<p>Ma.</p>	

Sessão 2: Palavras – vampiro, dedo; descobriram as palavras através do jogo da memória (O adulto escreveu as letras que o grupo disse)

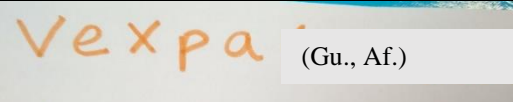
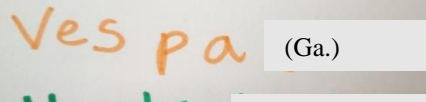
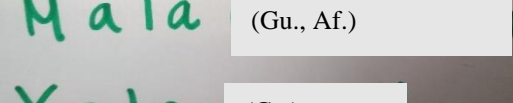
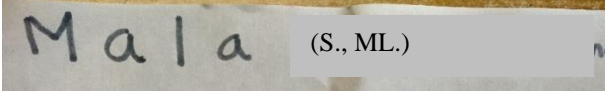
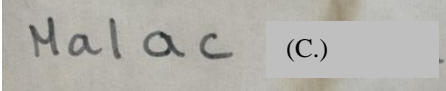
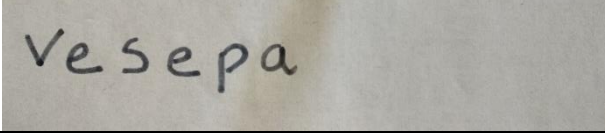
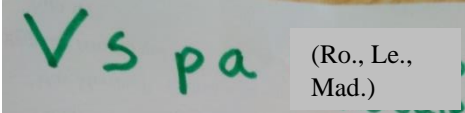
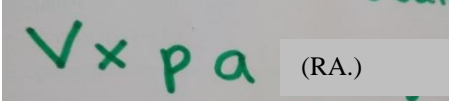
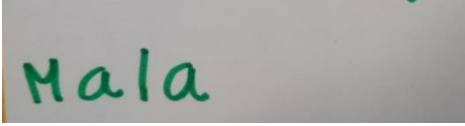
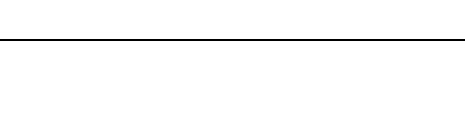
Grupo	Gu.	   	<p>Não houve consenso, pelo que escreveu-se como cada uma das crianças achava que se escrevia ‘vampiro’.</p>
	Le.		
	C.		
Grupo	Af.	 	
	ML.		
	RA.		
	Mad.		
Grupo	J.	  	<p>Não chegavam a um consenso. O An. e o J. achavam que se escrevia “Debo”, enquanto o Si. achava que se escrevia “dedo”, então escreveu-se das duas maneiras.</p> <p>Para explicar a diferença entre “vapiru” e a palavra escrita pela ‘criança de outra escola’ O J. escreveu novamente a palavra como decidiram para poder riscá-la.</p>
	An.		
	Si.		

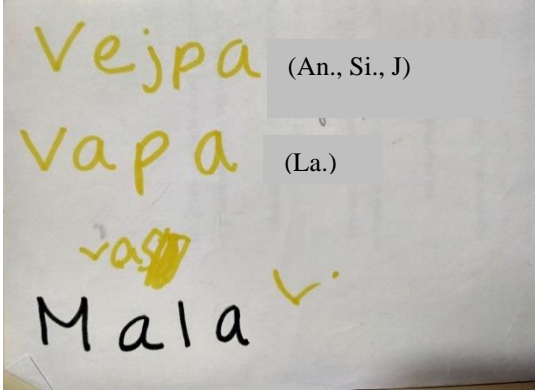

Grupo	MB.	
	Mar.	
	SR.	
	Ma.	

Sessão 3: Palavras – vespa, mala; descobriram as palavras através do jogo “adivinhar a palavra através das pistas dos amigos” (O adulto escreveu as letras que o grupo disse)

Tabela 3

Sessão 3

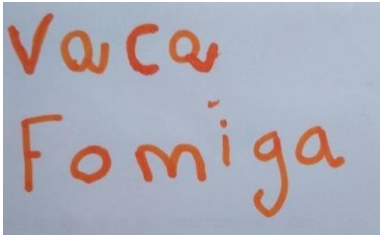
Grupo	Gu.		
	Af.		
	Ga.		
Grupo	S.		
	C.		
	ML.		
Grupo	Ro.		
	Le.		
	Mad.		
	RA.		
Grupo	J.		
	An.		

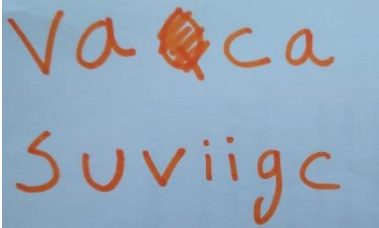
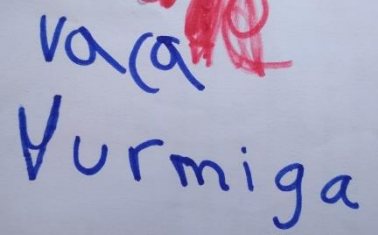
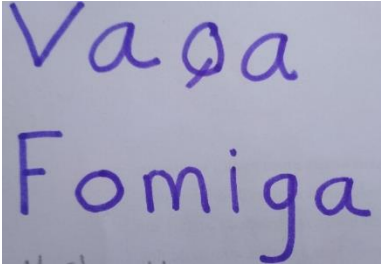
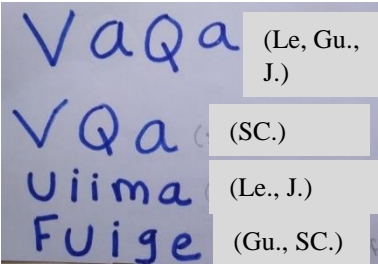
	Si.	
	La.	
Grupo	MB.	
	Mar.	
	SR.	
	Ma.	

Sessão 4: Palavras – vaca, formiga; descobriram as palavras através do jogo “adivinhar a palavra através das pistas dos amigos” (O adulto escreveu as letras que o grupo disse)

Tabela 4

Sessão 4

Grupo	An.	
	La.	
	Ma.	
	Ro.	
Grupo	Lo.	
	Mar.	

	Mad. (esteve presente metade da sessão)	
Grupo	RA.	
	Af.	
	SR. (foi embora a meio da segunda palavra)	
Grupo	ML	
	S.	
	MM.	
	MB.	
Grupo	Le.	
	SC.	
	J.	
	Gu.	


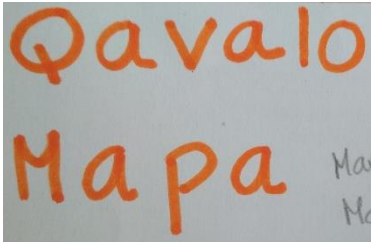
Sessão 5: Palavras – cavalo, mapa; descobriram as palavras através de dois puzzles que tinham a imagem do cavalo e do mapa

Tabela 5

Sessão 5

Grupo	An. (saiu a meio porque não estava a conseguir focar-se)		
	Ga.	 	
	Ma.		
	Ro.		
Grupo	Mar.		
	Mad.		

Grupo	C.		
	Le.		
	Gu.		
	Si.		
Grupo	RA.		
	Af.		
Grupo	ML.		

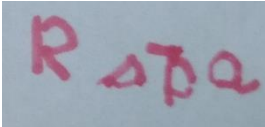
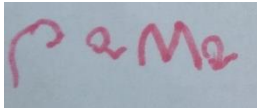
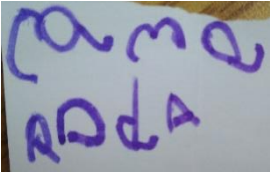

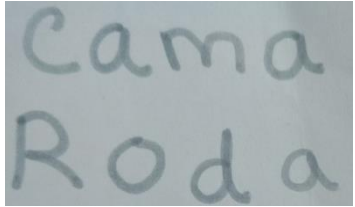
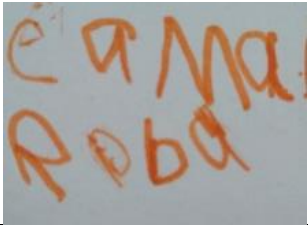
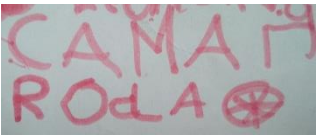

	MB.		
--	-----	---	--

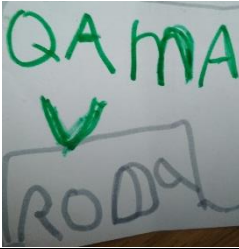
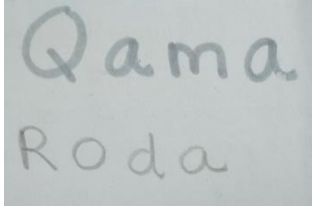
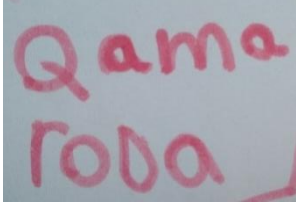
Sessão 6: Palavras – cama, roda; descobriram as palavras através do jogo “adivinhar a palavra através das pistas dos amigos”

Tabela 6

Sessão 6

Grupo	S.		
	Mar.		
	Mad.		
Grupo	An.		
	Ma.		

	La.	 	
	Ro.		
Grupo	C.		
	RA.		
	Le.		
	Si.		

Grupo	Gu.		
	ML.		

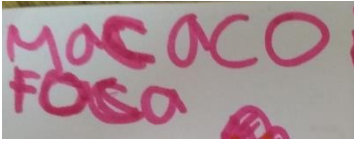
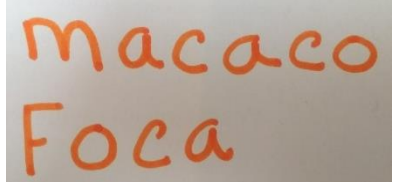
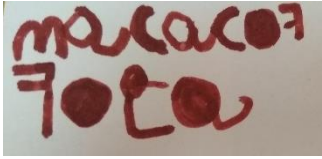
Sessão 7: Palavras – macaco, foca; descobriram as palavras através de um jogo de pistas

Tabela 7

Sessão 7

Grupo	S.		
	Ma.		
	Ro. (foi embora a meio)		
	La.		
Grupo	Af.		

	Si.		
Grupo	MM.		
	Gu.		
	ML.		
	An.		
Grupo	SC.		

	Mad.		
	Mar.		

Sessão 8: Palavras – bolo, lobo; descobriram as palavras através do jogo “adivinhar a palavra através das pistas dos amigos”

Tabela 8

Sessão 8



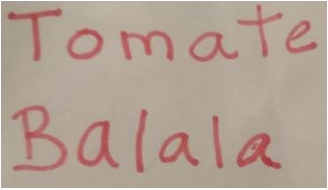
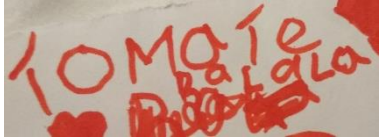
Grupo	S.		
	Mar.		
	J.		
	Si.		

Grupo	RA.		
	Ro.		
	SC.		
	Le.		
Grupo	Ma.		
	Gu.		
	An.	 	

Sessão 9: Palavras – Tomate; banana; descobriram as palavras através do jogo “adivinhar a palavra através das pistas dos amigos”

Tabela 9

Sessão 9

Grupo	S.	 	
	Mad.		

ANEXO L
Transcrições das sessões
| | ' ' | | ' '

Transcrição da sessão 1

Palavras: urso, grande, médio, pequeno

Grupo: SR., Mar., Ma., MB.

Daniela – “Digam-me lá esta história é sobre o quê?”

Mar. – “É sobre de ursos”.

MB. – “Sobre de ursos”.

Mar. – “É sobre de ursos e sobre uma menina”.

MB. – “E também é sobre de três ursos”.

Daniela – “Boa! Então e como se escreve urso? Como é que acham que se escreve urso?”

Ma. – “’O’”.

Ma. – “Eu sigo o som”.

MB. – “Eu não sei escrever”.

Daniela – “Todos sabem escrever”.

Ma. – “Olha vou-vos dizer dar... Olha vocês podem seguir o som e eu sei que é ‘O’”.

Daniela – “Urso”.

MB. – “O”.

Daniela – “Urso”.

SR – “’O’”.

Mar. – “É o ‘u’”.

Ma. – “É o ‘O’”.

Daniela – “Uurso”.

Ma. – “É o ‘O’”.

Daniela – “Cada um faz como acha. ‘Urso’”.

Ma. – “Eu sei que é o ‘O’”.

Daniela – “’Urso”.

Ma. – “Eu já sei qual é a letra depois”.

MB. – “Eu não sei”.

Daniela – “Fazem como acham. ‘Urso’, ‘urso’”.

Ma. – “’[su], é um ‘C’”. (Escreve um ‘S’).

MB. – “Como é o ‘C’? Como é o ‘C’?”

Daniela – “Não podem dizer, cada um faz como acha. MB. assim não vale”. (O MB. estava a copiar o que as outras crianças faziam).

MB. – “Oh, eu não sei escrever”.

Daniela – “Claro que sabes escrever. Todos sabem escrever”.

SR. – “Não vale copiar pelos amigos”.

Daniela – “Exatamente, não podes copiar, tens de fazer pela tua cabeça”.

MB. – “Eu não sei escrever”.

Daniela – “Oh MB., claro que sabes escrever. Tu nem digas uma coisa dessas. Claro que sabes! Escreves como sabes!”

Mar. – “Podes pensar nas letras ou seguir o som e depois podes encontrar as palavras”.

MB. – “Eu não sei as letras. Só sei ver as letras. Sei os nomes, sei quais os nomes das letras”.

Daniela- “Urso”.

Daniela – “É assim que achas que se escreve ‘urso’ ou tem mais letras?”

MB. – “Tem mais letras”.

Daniela – “Faz como achas MB.”.

Daniela – “Urso”.

SR. – “‘U’, ‘u’”

MB. – “Eu acho que é esta”.

Daniela – “Escreves à tua maneira”.

Ma. – “Já acabei.”

Daniela – “Ok, vamos esperar. Também já acabaste SR.?”

SR. – “Não. Pus um ponto para dizer que ainda não acabei. Há palavras que têm uns pontos...”.

Daniela – “Já acabaste Mar.?”

Mar. – “Sim”.

Daniela – “‘Urso’. Já está?”

MB. – “Sim, é isto tudo”.

Daniela – “Já está Mar.?”

Mar. – “Sim”.

Daniela – “Ok, agora vejam lá como cada uma escreveu, a ver se está parecido ou não”.

Mar. – “Eu acho que está parecido”.

Daniela – “Está parecido com a palavra de quem?”

Mar. – “Eu fiz um ‘R’ e o MB. também”.

Daniela – “Estás a ouvir MB.? Olha o que a Mar. está a dizer! Diz lá!”

Mar. – “Eu fiz um ‘R’ também”.

Daniela – “Também fizeste um ‘R’? E fizeste um ‘R’ onde?”

Mar. – “Aqui”.

Daniela – “Foi no mesmo sítio do que o MB.?”

Mar. – “Eu acho que... Deixa ver... Foi!”

Daniela – “Foi?”

Mar. – “Foi.”

MB. – “O quê? Eu não estou a perceber...”

Mar. – “Porque nós fizemos no mesmo sítio”.

MB. – “Ah pois...”

Daniela – “E tu Ma.? Não fizeste o ‘R’, fizeste o quê?”

Ma. – “O ‘A’”.

Daniela – “Um ‘A’?”

Daniela – “Já viram? Tu começaste com qual? Que letra é esta? A primeira”.

MB. – “Eu sei, comecei com a Mar.. ‘Ma..’”

Daniela – “Sim, mas agora estamos na palavra ‘urso’”.

MB. – “Então está aqui!”

Daniela – “Porque é que escreveste assim? Explica lá aos teus amigos”.

(O MB. está desconcentrado a brincar, foi necessário chamá-lo à atenção).

Daniela – “Explica lá SR., porque é que escreveste assim?”

SR. – “Porque parece que ‘urso’ começa com um ‘O’”.

Daniela – “Parece que começa com um ‘O’?”

MB. – “Também acho que parece um ‘O’”.

Daniela – “E tu Mar.? Como é que escreveste?”

Mar. – “Assim.”

Daniela – “Qual é a primeira letra? Sabes?”

Mar. – “É esta”.

Daniela – “Mas sabes o nome da letra ou não?”

Mar. – “Não”.

Ma. – “Eu fiz o ‘O’ porque eu sei que há palavras que podem começar com o ‘U’ e lê-se ‘O’”.

(OMB. está a brincar com as tampas e é necessário chamá-lo à atenção).

Daniela – “Diz lá! Desculpa Ma.!”

Ma. – “Eu fiz o ‘O’ aqui porque eu segui o som e porque eu sabia que há palavras que podem começar com o ‘U’, mas lê-se ‘O’”.

Daniela – “Ok. E tu Mar. porque é que escreveste assim?”

Mar. – “Porque eu acho que era assim”.

Daniela – “E porque é que achas que era assim?”

Mar. – “Porque...”

MB. – “Porque...?”

Daniela – “Porque é que escreveste assim MB.?”

MB. – “Porque, eu acho... eu comecei por ‘O’... Eu... Porque eu adivinhei e depois eu... eu também fiz...”.

Daniela – “Mas, adivinhaste... porque é que achas que é por ‘O’?”

MB. – “Porque tem o som de ‘O’. ‘Oooo’, ‘uuu’”.

Daniela – “Tem o som de ‘O’? ‘Urso’.”

Ma. – “Não é ‘Or’, não é ‘orso’”.

Daniela – “Pois, não é ‘orso’, é ‘urso’”.

Mar. – “É ‘urso’”.

MB. – “Começa por ‘uurso’”.

MB. – “‘UU’.

Mar.- “‘O’, ‘Orso’”

Ma. – “Eu fiz ‘O’ porque eu tinha-me lembrado que na história estava ‘O’”.

Daniela – “Ah é? Estava ‘O’?”

Ma. – “Mas eu também antes já sabia que há palavras que podem começar por ‘U’ e lê-se ‘O’”.

Daniela – “Ah, está bem. Mas sabem uma coisa? A Daniela tinha pedido também a uns meninos para escrever a palavra ‘urso’. Posso mostrar como é que o menino escreveu?”

Ma. – “Dos meninos que já sabem escrever?”

Daniela – “Não sei se sabem ou não... Mas escreveram assim desta maneira”. (Mostro a palavra ‘urso’ escrita corretamente).

Daniela – “Vejam lá. O que acham? O que é que têm a dizer?”

Ma. – “Eu acho que está bem?”

Daniela – “Achas que está bem? Porquê?”

Ma. – “Estes deviam estar aqui e estes deviam estar aqui”.

Mar. – “Eu acho que fiz eu bem porque as letras estão pequeninas”.

Daniela – “Porque as letras são pequeninas, é por isso?”

Mar. – “Sim”.

Daniela – “E Ma., o que estavas a dizer? Desculpa, o que é que tu achas?”

Ma. – “Eu acho que estas letras deviam estar aqui e estas letras deviam estar aqui”.

Daniela – “Então devia começar com ‘S’?”

Ma. – “Porque assim fica ‘urso’, mas fica ‘uu..gurso’, ‘gosso’.”

Daniela – “Olha lá para a palavra. Achas que assim fica ‘gosso’?”

SR. – “u, urso. Acho que isso está bem escrito e está muito bem escrito. Eu acho que essa pessoa fez muito bem”.

Ma. – “Eu acho que essas letras aqui, deviam estar aqui”.

Daniela – “Mas porque é que achas isso?”

Ma. – “Estas deviam estar aqui e estas deviam estar aqui”.

Daniela – “Mas porque é que achas isso?”

Ma. – “O ‘O’ devia estar no lugar do ‘C’ (refere-se ao ‘S’) e o ‘C’ (S) devia estar no lugar do ‘O’ e estas letras deviam estar aqui e estas deviam estar aqui”.

Daniela – “Pronto, ok. Na história havia o urso quê?”

Mar. – “Mais grande, a ursa média”.

Mar. e MB. – “e o urso pequeno”.

MB. – “E uma menina entrou na casa...”

Daniela – “ ‘Grande’... Como é que acham que se escreve ‘grande’?”

Ma. – “Um ‘G’”.

MB. – “Qual é um ‘G’?”

Daniela – “Grande”.

MB. – “É este um ‘G’?”

Ma. – “Um ‘G’ de Guilherme”.

MB. – “Um ‘G’? Ah, pois! Um ‘G’!”

Ma. – “Já sei qual é”.

Daniela – “Cada um escreve como acha. ‘Grande’”.

Daniela – “Grande”.

Ma. – “Já está”.

MB. – “Já acabei. Escrevi rápido”.

Daniela – “Já está Mar.?”

Mar. – “Ainda não, só fiz duas letras”.

Daniela – “Ok, tudo bem”.

Daniela – “Já está SR.?”

SR. – “Sim”.

Daniela – “Então vá, digam lá como é que escreveram? Mostrem uns aos outros, vejam lá se alguém escreveu igual entre vocês”.

MB. – “Eu enganei-me nesta parte”.

Daniela – “Enganaste-te? Então porquê MB.?”

MB. – “Eu sabia que era aquela parte, mas eu enganei-me nesta parte e fiz um ‘O’ e um ‘G’... Ah não sei”.

Daniela – “Querias fazer um ‘G’, é isso?”

MB. – “Enganei-me porque eu ia fazer rápido”.

Daniela – “Pois, é por isso que não se deve fazer as coisas à pressa, não é?”

Ma. – “Eu não fiz rápido, eu pensei com a minha cabeça como as letras eram”.

Daniela – “Como assim? Então e como é que tu pensaste Ma.?”

Ma. – “Pensei com a cabeça”.

Daniela – “Sim, com a cabeça. Mas qual foi o raciocínio que te fez ver quais eram as letras?”

Ma. – “Com o som. Porque eu segui o som”.

Ma. – “É tipo, tu tens um som das letras. Quando tu dizes ‘urso’ podes começar com as letras, mas... ah... seguir o som. Tipo, seguir o som a...a pensar”.

Daniela – “Ok. E tu, SR.? Porque é que achaste que era assim?”

SR. – “Porque este parece que é maior”.

Daniela – “O que é que parece que é maior?”

SR. – “Porque ‘maior’”.

Daniela – “Mas a palavra é ‘grande’, não é ‘maior’”.

SR. – “Gran...grande”.

Daniela – “Porque é que achas que é assim?”

SR. – “Eu acho porque mais grande “.

Daniela – “Mas o que é que é ‘mais grande’? Achas que a palavra é maior, é isso?”

SR. – “Sim”.

Daniela – “Ok. E tu Mar.? Mostra lá, que eu ainda nem vi como é que escreveste. Já viram como é que a Mar. escreveu?”

(A Mar. mostra o papel).

Daniela – “Ok... Porque é que achas que é assim?”

Mar. – “Porque pensei nas letras”.

Daniela – “Pensaste?”

Mar. – “Sim”.

Daniela – “Porque é que pensaste que eram essas as letras?”

Mar. – “Porque achava que era assim”.

MB. – “Eu também achava que era assim”.

Ma. – “Eu achava que era assim”.

Daniela – “Então olhem, o menino escreveu assim ‘grande’. O que é que acham?”

MB. – “Bem, mais ou menos... Não sei... Mais ou menos”.

Mar. – “Eu acho que é mais ou menos também”.

Daniela – “Mostrem à SR. e à Ma. também. Comparem lá com o que vocês escreveram... Vejam se têm letras parecidas...”

Ma. – “Esta tem a mesma letra, mas só que...”

MB. – “É diferente”.

Daniela – “Grande”

Daniela – “E tu SR.? O que é que tu achas? Já viste como é que o menino escreveu?”

SR. – “Sim”.

Ma. – “Eu não sei se esta... Eu acho que esta devia estar aqui e esta devia estar aqui”.

Daniela – “Como assim? O ‘R’ e o ‘A’ achas que estão trocados, é isso?”

Ma. – “Sim”.

Daniela – “Porque é que achas isso Ma.? Estão a ouvir o que a Ma. está a dizer? Concordam ou não?”

Mar. – “Sim”.

MB. – “Concordo”.

Daniela – “Com o quê Mar.?”

Mar. – “Concordo com tudo”.

Daniela – “Diz lá SR., o que é que tens a dizer? Mostra lá à SR., Ma.” (Ma. mostra o papel com a palavra escrita corretamente).

Ma. – “‘Orso’, eu escrevi ‘Orso’”.

Daniela – “O que é que achas SR.?”

SR. – “Eu acho que a última está ao pé do ‘O’. É esta, esta é esta.”

Daniela – “Como assim?”

Ma. – “Isto não é o ‘O’, é o ‘N’”.

Daniela – “O que é que achas SR.?”

SR. – “Acho que... a última letra, quase a seguir...”

Daniela – “A última letra, qual? O ‘E’?”

SR. – “Esta parece esta”.

Daniela – “Ah, também fizeste um ‘E’ na tua palavra, é isso?”

SR. – “Sim”.

Daniela – “Ok. Então havia o urso grande...”

Mar. – “O urso mais pequeno e o urso médio”.

Daniela – “Então ‘médio’, como é que acham que se escreve ‘médio’?”

MB. – “Ah... Já sei!”.

Ma. – “Já sei como é!”

Daniela – “‘Médio’”.

Daniela – “Faz com calma MB.... Médio”.

Daniela – “SR. escreve em baixo. Mar. podes escrever em baixo”.

SR. – “Parece que é ‘Mé’”.

Daniela – “‘Médio’”.

MB. – “Mc Donalds”.

Daniela – “Mc, Mc Donalds”.

Ma. – “É quase... É a mesma letra do teu nome”.

Mar. – “É!”

MB. – “’Mé’, Mc Donalds, Mc”.

Ma. – “É a tua primeira letra do teu nome... de MB.”.

MB. – “Agora já não consegui. Não faz mal, faço um risco”.

Daniela – “Médio”.

MB. – “’Mé’... Deixa estar isto [o risco], isto não importa”.

MB. – “Já fiz!”

Daniela – “Médio, Mé-di-o”.

MB. – “Du, du ,du...”

Daniela – “Mé-di-o”.

SR. – “Já está”.

Daniela – “Já? Explica só à Daniela, onde é que está a palavra? É esta aqui toda, assim? Daqui até aqui?”

SR. – “Sim”.

Daniela – “Ok”.

SR. – “Esqueci-me de fazer o ponto. Assim já sabemos... Já fizemos três palavras”.

MB. – “Pronto, já está!”

Daniela – “Já escreveste ‘médio’, MB.?”

(Todos já escreveram).

Daniela – “Mostrem lá, como é que escreveram?”

MB. – “Eu vou fazer em três”.

Mar. – “Eu...”

MB. – “Zero, uma, duas, três”.

Daniela – “Mostra lá Mar., que a Daniela daqui não consegue ver!”

(A Mar. mostra).

Daniela – “Ok... Tens de fazer maior que está a começar a ficar muito pequenino”.

Ma. – “Eu escrevi ‘Mé-di-o’...”

MB. – “Está a ficar muito pequenino, tens de escrever maior... Olha assim!” (O MB. mostra o papel dele à Mar.)”.

Daniela – “Porque é que escreveste assim Ma.?”

MB. – “Já não tenho mais folha”.

Daniela – “Não faz mal”.

Ma. – “Porque começa com o mesmo som”.

Mar. – “Podes escrever atrás”.

Daniela – “O mesmo som do quê? Olhem estão a ouvir o que a Ma. está a dizer?”

Ma. – “Das letras e não fiz o ‘U’ aqui porque sei que pode ser...as letras, a letra pode ser ‘U’, mas pode-se ler de ‘O’”.

Daniela – “Ok... Então e tu MB.? Porque é que escreveste assim?”

MB. – “Porque a Ma. disse-me que era primeiro ‘Ma’ e eu não sabia as outras partes porque eu fiz assim, fiz uma linha porque às vezes fazem assim uma linha que eu já vi um coisa, um nome, uma coisa escrita e tem uma linha”.

Daniela – “E tu Mar.? Porque é que escreveste assim?”

Mar. – “Porque eu achava que era assim”.

Daniela – “E porque é que achavas que era assim? ‘Médio’, ‘Médio’”.

Mar. – “Porque eu pensei”.

Daniela – “E tu SR.? Porque é que escreveste assim?’Médio’. Vamos ouvir a SR.!”

Daniela – “MB., vamos ouvir porque a SR. também esteve a ouvir enquanto estiveste a falar.”

SR. – “Eu escrevi assim porque parece que é... ‘O’ no final”.

Daniela – “Parece que é o quê? Desculpa.”

SR. – “‘O’ no final”.

Daniela – “Parece que é um ‘O’? ‘Médio’. Vocês também acham que a palavra ‘Médio’ tem um ‘O’?”

MB. – “Sim, eu fiz um ‘O’”.

Daniela – “Porque é que achas que tem um ‘O’?”

SR. – “Hum... Não sei porquê...”

Daniela – “Não? Ok. Posso mostrar como é que o menino escreveu? Querem ver?”

Ma. – “Sim”.

Daniela – “Escreveu assim, vejam lá!”

MB. – “Eu fiz esta parte bem!”

Daniela – “Fizeste? Vê lá”.

MB. – “‘M’ e este”.

Daniela – “Ah fizeste essa parte igual ao menino? Um ‘M’ e um ‘E’?”

MB. – “Sim”.

Daniela – “O que é que tu achas SR.?”

SR. – “Eu fiz um ‘O’ e o menino no fim também fez um ‘O’”.

Daniela – “Ah também fez um ‘O’? Pois foi, no final da palavra ‘médio’!”

MB. – “Eu também fiz! Um ‘O’ no final.”

Ma. – “Eu também!”

Daniela – “Então e porquê? Porque é que fizeram... Um ‘O’ no final?”

Mar. – “Eu não fiz”.

MB. – “Ah... então...”

Ma. – “Porque as coisas podem-se ler...”

Daniela – “Espera, deixa a SR. falar. Diz lá SR.”

SR. – “Porque parece que é ‘O’”.

Ma. – “As letras quando se lê pode ser ‘U’, mas a escrever também se pode escrever com um ‘O’”.

Daniela – “Ok, mas SR. porque é que dizes que parece que é um ‘O’?”

SR. – “Porque... ‘Ooo’”.

Daniela – “Médio”.

Ma. – “‘Orso’”.

SR. – “Parece que é ‘O’ porque ‘orsa’... parece que é ‘orsa’... e então fiz um ‘O’”.

Daniela – “Ok... Parece que é um ‘O’ e então fizeste um ‘O’?”

Daniela – “Só falta uma! Então, havia o urso grande, o urso médio e...”

Todos – “O urso pequeno”.

Daniela – “Então, ‘pequeno’. Como é que acham que se escreve?”

Daniela – “‘Pequeno’”.

Daniela – “Pe-que-no”.

MB. – “Já está”.

Daniela – “Mostrem aos amigos como é que escreveram. Expliquem lá porque é que escreveram assim.”

MB. – “Porque nós queremos escrever assim.”

Ma. – “Porque começa com o mesmo som”.

Daniela – “O mesmo som do quê?”

Ma. – “Das letras”.

Mar. – “Não, porque começa como nós pensámos.”

MB. – “E nós adoramos escrever e aprender coisas, pois é meninos?”

Todos – “Sim”.

Daniela – “Mas, olha, porque é que escreveste assim SR.?”

SR. – “Porque parece que é um ‘O’”.

Daniela – “Achas? O que é que parece que é um ‘O’?”

Daniela – “Olha, porque é que parece que é um ‘O’?”

MB. – “Porque sim”.

Daniela – “Já viste? Tanto tu, MB., como a SR. escreveram um ‘O’ primeiro. E tu Mar.? Deixa ver, que a Daniela ainda não viu como é que escreveste”.

Daniela – “A Mar. escreveu um ‘M’ primeiro”.

MB. – “Um ‘M’?”

Mar. – “Sim”.

Daniela – “Mas então porque é que escreveste um ‘O’ primeiro?”

MB. – “Eu não sabia que começava por ‘O’”.

Daniela – “Então porque é que fizeste um ‘O’?”

MB. – “Porque achava que era um ‘O’”.

Daniela – “‘Pequeno’, achas que é por ‘O’?”

MB. – “‘Pe’, ‘pe’”.

Ma. – “Eu sei, começa por ‘P’”.

Daniela – “Diz lá, Ma.”.

MB. – “Começa por ‘Pe’”.

Ma. – “Começa pelo ‘P’”.

Mar. – “Começa pelo ‘P’?”

Ma. – “Eu fiz o ‘P’”.

Daniela – “SR., e tu? Porque é que achas que é o ‘O’?”

Mar. – “Eu fiz um ‘M’”.

Ma. – “Não é o ‘M’, é o ‘P’, ‘P’”.

Daniela – “SR., porque é que achas que é o ‘O’?”

SR. – “Não sei...”

Daniela – “Não sabes porque escreveste assim? Olha a Ma. diz que colocou primeiro o ‘P’”.

Ma. – “P”

SR. – “Parece ‘O’”.

Daniela – “Porque é que parece ‘O’ primeiro?”

Ma. – “Porque olha [SR.] ‘pequeno’, não tem ‘O’”.

SR. – “Mas nós escrevemos como sabemos”.

Daniela – “Sim... Certo, mas a Ma. está a tentar ajudar-te, oh SR.. Estamos só aqui a ver. Estamos todos a ajudar-nos aqui, não é preciso...”.

Ma. – “Se não era ‘O’...”

MB. – “’Hotel”.

Mar. – “Hotel”.

Daniela – “Oh Mar., MB., estão a ouvir o que a Ma. está a dizer? É que é mesmo muito importante”.

Ma. – “Parece que está [escrito] ‘otaca’... ‘Otacabé”.

SR. – “Mas nós escrevemos... Podemos fazer à nossa maneira”.

Daniela – “Sim, exatamente, sim”.

Transcrição da sessão 2

Palavras: vampiro, dedo

Grupo: Ma., Mar., MB., SR.

Daniela – “Ok , dedo das mãos. Como acham que se escreve ‘dedo’?”

Ma. – “Primeiro um ‘D’”.

Mar. – “D”.

SR. – “D”.

MB. – “DDDD”.

Daniela – “Acham todos que é um ‘D’?”

Ma. – “Um ‘D’...”

MB. – “Sim”.

SR. – “D”.

Daniela – “Porque acham que é um ‘D’ primeiro?”

MB. – “Porque são duas palavras ‘de-do’”.

Daniela – “Mas porque é que é a letra ‘D’ primeiro?”

Mar. – “D”.

Ma. – “Porque... porque começa pelo mesmo som das letras”.

Daniela – “Começa pelo mesmo som, é?”

Ma. – “Sim”.

MB. – “Sim, e foi assim que eles inventaram o nome das letras”.

Daniela – “Ok, então, vou pôr aqui um ‘D’, pode ser?”

MB. – “Sim”.

Ma. – “Sim”.

MB. – “Da...”

Daniela – “Um ‘D’. E a seguir, o que acham que é?”

Mar. – “Um ‘A’”.

Ma. – “De-do”.

SR. – “Um ‘O’?”

MB. – “Mão”.

Daniela – “[de]”.

MB. – “De-do-do-dooo”

Daniela – “Não, esperem... Ainda estamos no “[de]”.

Ma. – “[de]”.

MB. – “[de], [de]”.

Daniela – “Então qual é que acham que é a seguir? ‘[de]’.”

Mar. – “É o ‘U’”

SR. – “É o ‘O’”.

Mar. – “‘U’”.

Daniela – “Acham que é?”

MB. – “É ‘de-do’, é o ‘[du]”

Mar. – “‘U’”.

SR. – “[de]”.

MB. – “[du]”.

Daniela – “[de]...”

Ma. – “É um ‘O’”.

MB. – “É o ‘[du]”.

Daniela – “Pensem lá... Acham que é um ‘O’? A Mar. diz que é um ‘U’. Têm de chegar a um consenso.”

SR. – “Eu acho que é ‘U’, da Mar.”.

Mar. – “Eu acho que é ‘U’”.

Daniela – “Também acham que é? ‘De-do’”.

Daniela – “Temos um ‘D’ até agora. Então faço o quê? Faço um ‘U’?”

Mar. – “Sim”.

Daniela – “Acham que é um ‘U’?”

Mar. – “Sim”.

SR. – “Sim”.

Daniela – “MB:, achas que é um ‘U’?”

MB. – “Sim, acho. ‘De-do’”.

Daniela – “‘De-do’, falta alguma coisa aqui?”

Ma. – “Sim.”

Daniela – “O que é que falta?”

Mar. – “De-do”.

Ma. – “[de], [de]”

Daniela – “De-do”.

Mar. – “[de], [de], [de]”

Ma. – “Um ‘A’.”

Daniela – “Pensem lá... Acham que é um ‘A’?”

Ma. – “Dedo”.

Daniela – “Dedo”.

Daniela – “A Ma. diz que é um ‘A’. Mas, pensem lá, ‘de-do’”.

Mar. – “É um ‘D’”.

MB. – “[du], [du]”.

Daniela – “’[du]’. Como é esse som ‘[du]’?”

Ma. – “U”.

MB. – “Eu acho que é assim... Eu não sei as letras, os nomes das letras”.

SR. – “Parece que é um ‘D’ e é”.

Daniela – “Achas que é um ‘D’?”

MB. – “[du], [du]”.

Ma. – “Eu acho que é um ‘D’ outra vez”.

MB. – “’U’, ‘U’, mão”

Daniela – “’Dedo’, estamos no ‘dedo’”.

Ma. – “[du], [du]”.

Mar. – “[du], [du]”.

SR. – “[du], [du]”.

Daniela – “Que letras são essas? “[du]?”

MB. – “Eu não sei...”

Ma. – “É o ‘U’”.

Daniela – “Qual é que achas?”

Mar. – “Eu acho que é o ‘O’”.

SR. – “Eu acho que é o ‘D’”. 3:00

Daniela – “A sofia diz que é um ‘D’”.

Daniela – “Um ‘O’, um ‘U’ e tu achas que é o quê?”

MB. – “’C’”.

Daniela – “Um ‘C’? ‘de-do’, ‘do’”

Ma. – “Se fosse a ideia do MB. era ‘deso’”

Daniela – “Têm de chegar todos a um acordo”.

Daniela – “’De-do’, a SR. acha que é um ‘D’, porquê? ‘De-do’.”

SR. – “’D’, acaba com ‘D’”.

Daniela – “Acaba com ‘D’? ‘De-do’”

Mar. – “Eu acho que acaba com ‘O’”.

Daniela – “Ok, a Mar. acha que acaba com ‘O’”.

SR. – “Então era ‘dedó’”.

Ma. – “Eu acho que acaba com ‘A’”.

Daniela – “‘De-do’, achas que acaba com ‘A’, Ma.?”

Ma. – “Porque ela no final quando se diz ‘dedo-o’.

Daniela – “E esse som é o ‘A’?”

Daniela – “Então, qual é a letra que acham que é a seguir?”

Ma. – “A”.

MB. – “A,B, C,C...”

Daniela – “Já temos um ‘D’ e um ‘U’, como é esse som?”

MB. – “Eu acho que é ‘dau’”.

Daniela – “SR., MB., como acham?”

MB. – “‘Da-do’”.

Daniela – “Agora é ‘de-do’”.

... (Fizemos pausa porque foram uns meninos de outra sala à sala fazer umas perguntas).

Daniela – “‘Dedo’, já temos aqui o quê?”

SR. – “D”.

Ma. – “Um ‘D’”.

Mar. – “Um ‘D’”.

Ma. – “U”.

MB. – “U”.

Daniela – “E qual é esse som?”

MB. – “‘D’, ‘U’, ‘dedo’”

Daniela – “Diz lá Mar.”.

Daniela – “Vamos ouvir a Mar., ‘de-do’”.

MB. – “‘De-do’, ‘D’, ‘U’”.

Mar. – “De-do”.

Daniela – “Qual é o som que temos aqui... um ‘D’ e um ‘U’?”

MB. – “De-do”

SR. – “De-do”.

Ma. – “Deu”.

Daniela – “É ‘deu’? Como é que acham? Um ‘D’ e um ‘U’”.

Ma. – “Deu”.

MB. – “Deu”.

Daniela – “E acham que para ficar a palavra ‘dedo’, falta que letra?”

Ma. – “A”.

Daniela – “Acham que tem o som ‘A’? ‘De-do’”

Mar. – “Eu acho que é o ‘O’”.

MB. – “Não”.

Daniela – “Achas que é um ‘O’?”

Ma. – “Eu acho que é um ‘E’”.

Daniela – “Achas que é um ‘E’?”

Ma. – “Sim”.

Daniela – “Porquê?”

Ma. – “Porque... sei... o ‘E’ pode-se ler de várias maneiras”.

Daniela – “Então depois do ‘U’ é o ‘E’?”

Ma. – “Sim”.

Mar. – “Sim”.

Daniela – “Toda a gente concorda que é um ‘E’?”

Todos – “Sim”.

Daniela – “Então, um ‘E’. E a seguir? Há mais alguma coisa ou não? ‘De-do’”

Mar., SR. – “Não”.

Daniela – “É assim?”

Ma. – “Não, um ‘U’ outra vez”.

Mar. – “Eu acho que é um ‘O’”.

Daniela – “Achas que é um ‘O’, Mar.?”

Ma. – “Eu acho que é um ‘U’”.

SR. – “De-do”.

Daniela – “‘De-do’, [du]”.

SR. – “Parece que é um ‘D’ a seguir”.

Daniela – “Achas que acaba com ‘D’?”

SR. – “Sim”.

Ma. – “Eu acho que acaba com ‘O’”.

MB. – “Dudududu”

MB. – “Dois, dois ‘D’. Um aqui e outro aqui?”

Daniela – “Achas que tem outro ‘U’ e outro ‘E’? ‘De-do’. Temos de chegar a um consenso. Temos de chegar a um acordo.”

Ma. – “Eu acho que é outro ‘U’”.

Daniela – “Achas que é outro ‘U’? A Mar. acha que é um ‘O’, é isso?”

Mar. – “Sim”.

Ma. – “Não, eu também acho”.

Daniela – “Tu, SR.? Achas que é o quê? ‘De-do’”

Ma. – “Eu acho que é um ‘U’”

Daniela – “Achas que é um ‘U’, sim... E a SR.?”

Ma. – “Não acho que é um ‘O’”.

Daniela – “Um ‘O’? Ok... Então a Ma. e a Mar. acham que é um ‘O’. SR. e MB. O que acham? ‘[du]’”.

SR. – “‘O’”.

Daniela – “Também achas que é um ‘O’? E tu, MB.?”

MB. – “Outro ‘U’ aqui”.

Daniela – “Concordam que é outro ‘U’ aqui?”

Ma. – “Não”.

MB., Mar., SR. – “Sim”.

Daniela – “Explica lá porque não concordas, Ma.?”

Ma. – “Porque Acho que é um ‘O’”.

Mar. – “Eu acho que é um ‘O’”.

Daniela – “Achas que é um ‘O’?”

MB. – “‘U’, ‘O’, ‘U’, ‘O’, ‘U’, ‘O’...”

SR. – “De-doooo”.

Daniela – “De-do”.

Ma. – “Eu acho que é mesmo um ‘O’”.

Daniela – “Ok, a Ma. acha que é mesmo um ‘O’”

SR. – “Porque se fosse ‘de-dó’, era um ‘O’ no final. Por isso, lia-se mal”.

Ma. – “É um ‘U’, é um ‘U’”

Daniela – “Achas que é um ‘U’?”

MB. – “Não, um ‘O’”.

SR. – “De-dó”.

Daniela – “Então é um ‘O’? É isso?”

Mar. – “Sim”.

SR. – “Não, é um ‘U’”.

Daniela – “Então? um ‘O’ ou um ‘U’?”

MB. – “‘U’, ‘U’, ‘U’, ‘UUUU’...”

Ma. – “‘O’, ‘O’, ‘O’...”

Daniela – “É um ‘U’? É um ‘O’ ou um ‘U’? O que acham? Têm de concordar...”

... (Uns dizem ‘O’, outros dizem ‘U’)

Daniela – “Então acham que é um ‘O’ ou um ‘U’? Mar.? ‘De-do’”

SR. – “Faz um ‘U’, faz um ‘U’, faz um ‘U’”.

Daniela – “Então, vá... assim?” (Faço o ‘U’)

Todos – “Sim”.

Daniela – “A Daniela pediu para um menino de outra escola escrever, querem ver como é que ele escreveu?”

Todos – “Sim”.

Daniela – “Vou à minha pasta secreta ver, ninguém pode ver”.

Daniela – “Olhem... Escreveu assim...”

MB. – “Não é assim...”

Daniela – “Acham que é assim?”

Ma. – “Eu acho que não”.

Mar. – “Eu acho que não”.

Daniela – “Então? ‘De-do’”.

MB. – “Eu acho que é uma maneira...”

Ma. – “Se não era... Este é o ‘D’, mas só que...minúsculo ou...”

Daniela – “Minúsculo, sim... Ou seja, nós colocámos os dois a mesma letra, não foi?

Depois a letra a seguir? Quais são as letras que colocámos igual?”

Ma. – “Esta...”

Daniela – “Que é o ‘D’”

Ma. – “É esta, mas só que esta é a mesma, só que...”

Daniela – “É a mesma? Esta e esta?”

MB. – “Não, ‘O’, ‘O’”.

Daniela – “Esta é um ‘O’”.

Ma. – “Assim parece ‘De, de-do’, ‘dedo’”.

Mar. – “Assim parece ‘dedo’”.

Daniela – “Assim parece ‘dedo’? Então e como vocês escreveram?”

Mar. – “Mais ou menos”.

Daniela – “Então? Tenta ler a palavra que escrevemos Ma.”.

Ma. – “Du, du, duel”.

Mar. – “Duel?”

Daniela – “Vamos a outra palavra?”

Todos – “Sim”.

Daniela – “Agora é o MB. a jogar, que ele ainda não jogou. Tens de encontrar duas imagens iguais”.

...

Daniela – “Boa”.

MB. – “Fácil”.

Daniela – “O que é isto?”

Todos – “‘Vampiro’”

SR. – “‘Vam-pi’”

Ma. – “‘V’”.

SR. – “Começa com ‘V’”.

Daniela – “Achas que começa com ‘V’? Todos concordam?”

Ma. – “É um ‘V’.”

MB. – “Sim, sim”.

Daniela – “‘Vampiro’, ‘vampiro’. Então posso por ‘V’?”

Ma. – “Eu já sei qual é a seguir! É um ‘A’”.

MB. – “Põe, põe”

SR. – “A seguir é um ‘A’, ‘A’”.

Daniela – “Um ‘A’, todos concordam? ‘Vampiro’”

MB. – “Sim”.

Daniela – “Sim o quê, MB.? Achas que é o quê, a seguir ao ‘V’?”

MB. – “Vampi...”

Daniela – “Vam”.

SR. – “A”.

Ma. – “Eu sei que o som [v], também pode ser ‘A’”.

Daniela – “Ok, mas todos concordam com o ‘A’?”

Ma. – “O ‘A’ pode-se ler de várias maneiras”.

MB. – “Sim”.

Daniela – “Então um ‘A’! A seguir? O que é que acham?”

Ma. – “Um ‘P’”.

Ma. – “Depois é um ‘P’. Vam-pi. Depois é um ‘P’”.

SR. – “B”.

Ma. – “É um ‘P!’”.

SR. – “Eu concordo que é um ‘B’”.

MB. – “Eu concordo que é um ‘P’”.

Ma. – “Eu concordo que é um ‘P’. É um ‘P’, é um ‘P’, SR.”.

Daniela – “O que acham então?”

Ma. – “Eu acho que é o ‘P’”.

Daniela – “SR. e Mar.?”

Ma. – “Eu acho que é um ‘P’”.

SR. – “Eu acho que é o ‘B’”.

Ma. – “P”.

MB. – “Eu acho que é um ‘C’”.

Ma. – “P”.

MB. – “C”.

Ma. – “P”.

MB. – “C”.

Ma. – “P”.

MB. – “C, C, C”.

Ma. – “É o ‘P’! Vam-pi, vam-pi... Se não era ‘vam-pu’”.

MB. – “Podia ser ‘Vam-pã-sim-som...’”

Daniela – “Então, vampiro, o que acham?”

Ma. – “É um ‘P’”.

Daniela – “Todos concordam que é um ‘P’? A Ma. diz que é um ‘P’. ‘Vampiro’”.

Daniela – “Também achas que é um ‘P’, SR.?”

SR. – “Sim”.

Daniela – “MB., também achas que é um ‘P’?”

MB. – “Sim”.

Daniela – “Então vou escrever um ‘P’. E a seguir? ‘Vam-pi’”.

MB. – “Vampirina”.

Daniela – “Oh MB...”

MB. – “Vam-pi”.

Daniela – “‘Pi’, então achas que é o quê? A seguir.”

Ma. – “Eu acho que é um ‘I’”.

Mar. – “Um ‘V’”.

Daniela – “A Ma. diz que é um ‘I’. Porquê Ma.? Vam-pi”

Ma. – “Acho que é um ‘U’”.

MB., SR. – “Uuu”

Daniela – “Então, achas que é um ‘I’ ou um ‘U’? ‘vampiro, ‘pi’”

SR. – “Eu acho que é um ‘U’”.

Ma. – “Um ‘I’. Eu acho que é um ‘I’”.

Daniela – “Porque achas que é um ‘I’?”

Ma. – “Porque começa com o mesmo som da letra”.

Daniela – “Qual som?”

Ma. – “Da letra, o som da letra”.

Daniela – “O que acham, SR. e MB.?”

MB. – “Eu concordo”.

Daniela – “O que é depois do ‘P’?”

Mar. – “Eu acho que é um ‘O’”.

SR. – “O”.

Daniela – “Um ‘O’? depois do ‘P’? Achas que é um ‘O’?”

Ma. – “Vampiró”.

MB. – “Vampiró”.

Ma. – “Não é ‘vampiró’, é vampiro”.

(Pausa para ouvir a educadora).

Mar. – “E”.

Daniela – “Achas que é um ‘E’? Vejam lá, ‘Vam-pi’, ‘pi’”

Ma. – “Não, um ‘I’, um ‘I’”.

SR. – “Eu concordo”.

Daniela – “Concordas com o quê?”

SR. – “O ‘I’”.

Ma. – “Eu acho que é um ‘I’”.

Daniela – “Porquê SR.?”

SR. – “Porque parece”.

Daniela – “Porque é que parece?”

Daniela – “Vam-pi...”

Daniela – “Estamos no ‘P’, a seguir ao ‘P’ o que é que tu achas?”

Ma. – “É um ‘I’”.

SR. – “É um ‘I’, ‘vam-piiii’”.

Daniela – “Porque acham que é um ‘I’?”

Ma. – “Eu acho que começa pelo mesmo som das letras”.

Daniela – “E tu, MB.? Concordas com o ‘I’? Vam-pi..”

MB. – “Vampirooo”.

Daniela – “Achas que a seguir ao ‘P’ é um ‘I’?”

MB. – “Eu acho que devia ser um ‘F’ depois do ‘P’”.

Daniela – “O MB. acha que é um ‘F’ depois do ‘P’”.

Mar. – “Eu também acho”.

Ma. – “Eu acho que é um ‘I’, porque não é ‘vamfiva’”.

SR. – “Eu concordo contigo!”

Mar. – “Eu também concordo contigo”.

Daniela – “Então é um ‘I’? Posso pôr um ‘I’?”

Todos concordam.

Daniela – “E agora?”

Mar. – “Acabou a palavra?”

Daniela – “Acham que acabou? Vam-pi-ro”.

Mar. – “Eu acho que acabámos”.

Daniela – “Vam-pi-ro, [ru]”

Ma. – “Eu acho que é um ‘O’”.

SR. – “O”.

Mar. – “Eu também acho”.

Daniela – “O que é que achas MB.?”

Ma. – “Eu acho que um ‘O’.”

MB. – “Pode pôr um ‘U’”.

Daniela – “Então é um ‘O’ ou um ‘U’? Vam-pi-ro”.

Ma. – “Eu sei que no final das palavras é sempre o ‘O’, mesmo com o som [u], é ‘O’”.

Daniela – “Estão a ouvir a Ma.? A Ma. diz que no final das palavras é sempre ‘O’, mesmo que o som seja [u]”.

Ma. – “Faz o ‘O’, por favor”.

Daniela – “Têm de concordar todos”.

Mar. – “Eu concordo”.

Daniela – “Concordas que é um ‘O’ ou um ‘U’, Mar.?”

Mar. – “Eu acho que um ‘O’”.

Daniela – “MB.? Vampiro”

Ma. – “Eu acho que é um ‘O’”.

Daniela – “É um ‘O’? Posso fazer um ‘O’, então?”

Todos concordam.

Daniela – “Eu também pedi a um menino de outra escola para escrever a palavra ‘vampiro’. Posso mostrar?”

Todos – “Sim”.

MB. – “A sério que é...assim?”

Mar. – “Eu acho que não é...”

SR. – “Estes são iguais e estes...”

SR. – “Há uns iguais!”
Daniela – “Quais é que são iguais?”
MB. – “Esta, esta, esta...”
Ma. – “O ‘V’, o ‘A’”
Mar. – “Não, mas estas estão repetidas”.
Daniela – “Qual é que está repetida, Mar.?”
Mar. – “Esta e esta, porque tem aqui também”.
Daniela – “Ah sim, têm as duas um ‘V’ e um ‘A’”.
Ma. – “E o ‘P’ e o ‘I’ também está e o ‘O’ também está”.
Daniela – “Então qual é a diferença? Quais é que não estão?”
Ma. – “As letras que nós não fizemos foram estas, estas e estas”.
Daniela – “Sabes o nome dessas letras?”
Ma. – “Eu sei que esta é o ‘M’...”
Mar. – “Eu sei que esta é o ‘R’”.
Ma. – “Sei que esta é o ‘P’ e esta é o ‘R’”.
Daniela – “Mas o ‘P’ não está?”
Mar. – “O ‘P’ está”.
Ma. – “A única que não está é o ‘M’ e o ‘R’”.

Transcrição da sessão 3

Palavras: vespa, mala

Grupo: Ma., SR., Mar., MB.

Daniela – “Têm é de me dizer como é que acham que se escreve ‘vespa’”.
Ma. – “Um ‘V’”.
MB. e Ma. – “V_{VV}”.
MB. – “ves-pa-pa”.
Daniela – “Mar., também concordas com o ‘V’?”
Mar. – “Sim”.
Daniela – “Então ‘V’”. (Escrevo a letra ‘V’).
Ma. – “Depois um ‘E’, depois um ‘E’”.

Daniela – “Um ‘E’... Toda a gente concorda que é um ‘E’? ‘Vespa”

Ma., Mar., MB. – “Sim”.

Daniela – “Também concordas SR. que é um ‘E’?”

SR. – “Eu também concordo!”

SR. – “Posso escrever aqui?”

Daniela – “Podes, podes”.

Daniela – “Então um ‘E’ e a seguir?”

Ma. – “Um ‘C’”.

Mar. – “Um ‘C’”.

Daniela – “Um ‘C’? Assim?”

MB. – “Ves-pa-pa-pa-pa-pa”.

Ma. – “Não... Assim”. (Faz um ‘S’)

Daniela – “Um ‘S’, é isso?”

Ma. – “Sim”.

MB. – “Ves-pa-pa, ‘ves-pa”.

Daniela – “Como é que achas que é MB.?”

Ma. – “É um ‘P’”.

Mar. – “É um ‘P’”.

MB. – “Sim, é um ‘P’! É um ‘P’!”

Daniela – “Um ‘P’? E a seguir?”

Ma. – “Um ‘A’”.

SR. e Mar. – “Um ‘A’”.

Daniela – “Também concordas?”

MB. – “Sim”.

Mar. – “Vai estar igual, a sério!” (À palavra escrita pelo ‘menino’)

MB. – “Ves-pa”

Daniela – “Porque é que acham que é assim?”

Ma. – “Porque começa com o mesmo som das letras”.

MB. – “E nós achamos que é assim, é muito bonito...”

Daniela – “Sabem, a Daniela pediu a um menino de outra escola para escrever, querem ver como é que ele escreveu?”

Mar. – “Sim”.

MB. – “Ele escreveu mais ou menos”.

Ma. – “Está igual”.

SR. – “Está igual!”

Ma. – “Está igual”.

MB. – “Está igual”.

Daniela – “Está igual? Vejam bem”.

MB. – “Escreveu bem”.

Ma. – “Está igual”.

Mar. – “Está igualzinho”.

MB. – “Ele aqui fez um bocadinho de buraco, mas não faz mal”.

Daniela – “Ok... Então, agora... Quem é que foi...”

SR. – “Daniela, já é para ir para a cama?”

Daniela – “Ainda não”.

Daniela – “Foste tu que ficaste de desenhar, Mar.? Foste tu que disseste que também querias fazer?”

Mar. – “Sim”.

Daniela – “Anda cá, então”:

MB. – “Posso desenhar?”

SR. – “São três coisas...”.

Ma. – “Não, são só duas”.

Daniela – “Olhem! Então, agora... podes fazer desenho ou dizer pistas. Agora têm de adivinhar qual é a palavra que a Mar. vai...”

MB. – “Fazer”.

Daniela – “’Fazer’, sim... fazer não... ou vai desenhar ou dar pistas”.

...

Mar. – “Já está!”.

MB. – “Uma cara”:

Mar. – “Não”.

Ma. – “Um sorriso”.

Mar. – “Não”

Ma. – “Um smile”.

Mar. – “Não”

Daniela – “Dá uma pista”.

Ma. – “Uma árvore”.

Mar. – “É uma coisa que nós pegamos quando precisamos de pôr alguma coisa dentro.”

MB. – “Já sei! Um balde!”

Mar. – “Não. Eu já sei! É onde pomos as chaves”.

MB. – “Uma casa de chaves!”

Mar. – “Não”.

Daniela – “Faz lá outro desenho diferente”.

Ma. – “É que assim é muito difícil”.

Mad. – “Eu já sei o que é que é. Eu sei muito bem fazer”. (A Mad. não faz parte do grupo, mas como fizemos a sessão no recreio, ela apareceu)

Daniela – “Sim, mas agora não és tu, é a Mar.. A Mar. também sabe”.

MB. – “Depois posso fazer eu?”

Daniela – “Para a próxima fazes tu MB., hoje são só duas palavras”.

Le. – “Sai MB.! Eu quero ver! Eu quero ver!”.

Daniela – “Le., calma!”

Ma. – “Para a próxima é o MB. e eu?”

Daniela – “Desenha lá! Sim, pode ser?”.

Ma. – “Sim... Mas eu queria fazer já”.

Daniela – “Desenha aqui no meio, grande!”

SR. – “Uma meia!”

Mar. – “Não”.

Daniela – “Não, mas ouviram? É para pôr coisas lá dentro, a Mar. já disse”.

SR. – “Uma mala!”

Ma. – “Um jarro!”

SR. – “Uma mala!”

Mar. – “Uma mala, SR.!”

Daniela – “Boa!”

SR. – “Boa!”

Ma. – “Um ‘M’!”

Daniela – “Preciso da caneta”.

Ma. – “Um ‘M’!”

Daniela – “Um ‘M’, mais? A seguir?”

Ma. – “Depois um ‘A’”.

Daniela – “Todos concordam?”

Mad. – “Eu concordo”.

Daniela – “Mad., assim sais!”

Mar. – “Ah, parece igual ao meu nome!”

Ma. – “Depois é um ‘A’”.

Daniela – “Acham que é? ‘Mala’, acham que é um ‘M’ e um ‘A’?”

MB. – “Como macaco”.

Mar. – “É igual ao meu nome!”

Daniela – “Pois é! Já viste? ‘Mar.’, ‘mala’, ‘ma’”

MB. – “E Martim”

Daniela – “E Martim, boa”.

MB. – “Manel, Madalena, Marta, Maria...”

Ma. – “E depois é um ‘L’!”

Daniela – “Um ‘L’”. (Escrevo um ‘L’).

Ma. – “Um ‘L’”.

Daniela – “Este é um ‘L’, é minúsculo”.

Mar. – “Marta?”

MB. – “Sim, a Marta começa por ‘Ma’”.

Daniela – “Olhem, concordam que é um ‘L’ a seguir? ‘Mala’”

Le. – “Não, não concordamos”. (A Le. Também não faz parte do grupo, mas encontrava-se no recreio).

Mar. – “Eu concordo”.

Daniela – “Oh Le., assim sais! Tu e a Mad. não podem falar, se não, não podem estar aqui!”

MB. – “Eu acho...eu acho que concordo com a Ma.”.

Daniela – “É?”

Mar. – “Eu também!”

MB. – “Sim.”

Daniela – “Então e a seguir o que é que acham?”

Ma. – “Depois é um...”

Daniela – “Espera, deixa outros amigos participarem. SR. o que é que achas?”

SR. – “Acho...”

Daniela – “‘Mala’. A seguir?”

SR. – “O ‘A’, o ‘A’”.

Daniela – “Um ‘A’? Todos concordam?”

Ma. – “Depois é um ‘A’ aqui”.

Mar. – “Um ‘A’”.

MB. – “Um ‘C’! E depois um ‘C’!”

Daniela – “Achas que tem um ‘C’ a seguir?”

Mar. – “Parece igual ao meu nome”.

Ma. – “Depois não tem mais, depois não tem mais, não.”

Daniela – “Mala”.

SR. – “Depois era ‘malsa’”.

MB. – “‘Malsa’? Sim, sim, ‘malsa’, ‘malsa’!”

Daniela – “Não, é ‘mala’. É para escrever ‘mala’. Achas que falta mais alguma letra ou é assim?”

MB. – “Sim”.

... (O grupo começou a dispersar, sendo necessário pedir para se concentrarem)

Daniela – “Não querem ver como é que o menino escreveu?”

MB. – “Sim”.

Daniela – “Então, vou mostrar como é que escreveu para ver se foi igual”.

Ma. – “Está igual!”

Todos- “Está igual, está igual, está igual”.

Transcrição da sessão 4

Palavras: vaca, formiga

Grupo: Mar., Mad., Lo.

Daniela – “Então vá, como é que acham que se escreve ‘vaca’?”

Mad. – “V”.

Mar. – “Sim, eu também acho”.

Daniela – “Lo.? Como é que achas que se escreve ‘vaca’? A Mar. e a Mad. dizem que é um ‘V’, porque dizem que é um ‘V’?”

Mar. – “Eu acho que é aquela letra que parece o som”.

Mad. – “Não, eu não digo, eu sei que é um ‘V’... E porque eu sei que é um ‘V’ porque ...”

Daniela – “Fala para aqui se não depois não se ouve na gravação”.

Daniela – “Então, a Mad. acha que é um ‘V’. Porque achas que é um ‘V’, Mar.?”

Mar. – “Eu acho que é aquela que tem duas pernas para cima”.

Mad. – “É, essa é o ‘V’”.

Daniela – “E porque achas que é essa?”

Mar. – “Porque eu achava que... que a palavra ‘vaca’ é assim”.

Daniela – “Ok... E tu, Lo.?”

Lo. – “M”.

Daniela – “Um ‘M’?”

Lo. – “Um ‘M’ de Mariana”.

Daniela- “Um ‘M’ de Mariana? Achas?”

Lo. – “Sim”.

Daniela – “‘Mariana’, ‘vaca’, ‘Ma’, ‘va’, achas que é igual? ‘Ma’, ‘Va?’”

Lo. – “‘Ma’, ‘va’, ‘ma’, ‘va’...”

Mar. – “Concordas com nós?”

Daniela – “Então, Lo.... O que achas que é? Achas que é um ‘M’?”

Lo. – “L”.

Daniela – “Achas que é um ‘L’?”

Lo. – “Sim”.

Daniela – “Pensa Lo.. ‘Vaca’. Expliquem ao Lo. porque acham que é um ‘V’.”

Mad. – “Eu não acho, eu sei”.

Lo. – “Se calhar é um ‘C’...”

Daniela – “Expliquem ao Lo., porque acham que é um ‘V’”.

Mad. – “‘Va-ca’, eu já vi numa história, sabes? A palavra ‘vaca’ começa com ‘V’”.

Mar. – “Eu achava que... Pensei que era assim porque também aparece escrito ‘vaca’ nos leites”.

Daniela – “Lo., então? Para a Daniela poder escrever a letra, têm os três concordar que é essa a letra. Se não a Daniela não pode escrever essa letra, por isso tens de discutir, conversar com a Mar. e a Mad. para decidirem qual é a letra que vão colocar primeiro”.

Mar. – “Eu acho que é um ‘A’”.

Daniela – “Então é um ‘V’ ou um ‘A’?”

Mar. – “Um ‘A’”.

Daniela – “Olhem, afinal a Mar. acha que...”

Mad. – “Não, ela diz que acha primeiro o ‘V’ e depois o ‘A’”.

Mar. – “Eu disse um ‘A’ do meu nome”.

Mad. – “Tu achas que é esta letra ou achas que é esta?” (Escreve um ‘A’ e um ‘V’).

Mar. – “Eu acho que é esta”. (Aponta para o ‘A’).

Daniela – “Achas que é um ‘A’ primeiro?”

Mar. – “Eu acho que é um ‘A’ depois”.

Daniela – “Então?”

Mar. – “Eu acho que é um ‘A’ depois deste”.

Daniela – “Ah, depois do ‘V’. Achas que é um ‘V’ e depois um ‘A’?”

Lo. – “‘I’”.

Mar. – “Assim era ‘Igor’”.

Daniela – “Diz lá como é que era Mar., se fosse um ‘I’”.

...

Daniela – “Então, o que escrevo primeiro?’Vaca’”.

Mar. – “Eu acho que é um ‘A’”.

Daniela – “Então é um ‘V’ ou um ‘A’?”

Mar. – “Um ‘A’”.

Mad. – “É um ‘V’!”

Mar. – “Um ‘A’”.

Daniela – “Mad., não é a mim que tens de estar a dizer, é a eles porque eu só posso escrever quando todos concordarem”.

Mar. – “Eu acho que é um ‘A’ porque...”

Mad. – “Olha é um ‘V’ porque eu já vi numa história que é um ‘V’”.

Mar. – “Mas assim escrevíamos mais outra vaca”.

Lo. – “Esta letra é muito difícil”.

Daniela – “A Mad. diz que é um ‘V’, a Mar. diz que é um ‘A’, o Lo. diz que é um ‘I’. Oçam lá, ‘va-ca’, ‘va’, ‘va’”.

Mad. – “Eu posso escrever aqui primeiro como é que eu acho?”

Daniela – “Não. ‘va’, digam lá com a vossa boca ‘va’, o som [va]”.

Mad. – “Olha, façam bem, ‘va’ e ‘v’, como ‘Viviane’”.

Daniela – “Então, o que acham que é?”

Mar. – “Eu acho que é mesmo um ‘A’”.

Lo. – “Eu acho que é mesmo um ‘I’”.

Daniela – “Achas? Ouve, ‘I’, ‘Va’, ‘Va’, ‘I’, é igual? É o mesmo som? ‘Va’, ‘I’”.

Mar. – “Nós só temos de fazer isso dentro da nossa cabeça”.

Lo. – “C”.

Daniela – “‘Va’, ‘C’, é igual?”

Daniela – “Explica lá outra vez o que estavas a dizer ao Lo. e à Mar.”.

Mad. – “Eu já vi numa história que é ‘V’”.

Daniela – “Não, não é isso. Porque é que achas que é ‘V’? Aquilo do som, explica lá.”

Mad. – “‘Vvviiviane’, começa com ‘V’ que eu já sei que a minha mãe disse. ‘Vaca’ também faz o mesmo som que ‘Viviane’. Se for ‘Viviane’ ou ‘vaca’ como é óbvio fica ‘V’”.

Mar. – “Está bem Mad., eu concordo contigo”.

Lo. – “Parece que começa por vinho”.

Daniela – “Vinho também começa por ‘V’”.

Daniela – “Mas, então, ‘vaca’, acham que começa por ‘V’? Posso colocar o ‘V’?”

Todos – “Sim”.

Daniela – “Um ‘V’ e agora?”

Mad. – “Va, va. É um ‘A’”.

Daniela – “Um ‘A’?”

Mar. – “Também acho”.

Lo. – “Eu faço sempre um ‘V’ no meu nome”.

Daniela – “Mas o teu nome não leva ‘V’, leva um ‘L’ que é assim”. (Escrevo um ‘L’).

Daniela – “Concordam que é um ‘A’? ‘vaca’, ‘va’”.

Daniela – “O que achas que vem a seguir ao ‘V’? ‘Va’”.

Lo. – “‘Va..’, R?”

Mar. – “A letra ‘va’. Não temos nenhuma letra ‘va’”.

Daniela – “Pois não, ‘va’ é o ‘V’ mais outra letra”.

Mad. – “É um ‘A’”.

Mar. – “Eu também acho”.

Daniela – “Ok. Lo., a Mad. e a Mar. dizem que é um ‘A’”.

Lo. – “R”.

Daniela – “Achas que é um ‘R’? Achas que tem o som ‘R’? ‘vaca’, ‘Va’, ‘[r]”

Mad. – “Olha um ‘R’ é assim”.

Daniela – “Não é preciso mostrarem o que é um ‘R’, é explicarem o som do ‘R’ e o que acham”.

Daniela – “A Mad. e a Mar. dizem que é um ‘A’. O que achas? ‘Va-ca’, ‘Va’, ‘va’”.

Mar. – “Eu acho que é o ‘A’ porque tu disseste isso e tinha um bocado de ‘A’”.

Daniela – “Tinha um bocado de ‘A’, quando eu disse?”

Mar. – “Eu ouvi um bocado de som de ‘A’”.

Lo. – “‘A’ e ‘A’ dá o mesmo som”.

Daniela – “Achas que é um ‘A’ também, é isso?”

Lo. – “Dois A’s dá o mesmo som”.

Daniela – “Sim... Mas não é isso Lo., o que estou a perguntar é se é um ‘A’, agora a seguir ao ‘V’”.

Lo. – “Sim”.

Daniela – “É? Concordas? Achas que é um ‘A’? ‘Va-ca’”.

Daniela – “Então vou escrever um ‘A’. A seguir?”

A Madalena teve de ir embora, continuei o resto da sessão com a Mar. e o Lor..

Daniela – “‘Va-ca’, ‘ca’, ‘ca’. Qual é que acham que faz o som ‘Ca’?”

Lo. – “[k]”.

Daniela – “[k]? E tu? Também achas que é um [k]?”

Mar. – “Também acho”.

Daniela – “Mas acham que é qual? Este ou este?” (Escrevo o ‘Q’ e o ‘C’).

Mar. – “Eu acho que é este”. (Aponta para o ‘Q’)

Daniela – “Este?”

Todos – “Sim”.

Lo. – “Esse ‘Q’ é de pato”.

Daniela – “É o ‘Q’ de ‘qua-qua’”.

Daniela – “E a seguir? Va-ca, [v], vaca, [v]”.

Lo. – “[v]”.

Daniela – “[v]. Qual é que acham que faz esse som? [v]”.

Mar. – “Eu acho que era esta”. (Aponta para o ‘C’).

Daniela – “Então é esta ou esta?”

Mar. – “Eu acho que é esta”. (‘C’)

Lo. – “A”.

Daniela – “Achas que é um ‘A’? ‘Va-ca’”

Mar. – “Sim”.

Daniela – “E tu, Lo.?”

Mar. – “Eu acho que é um ‘S’ depois”.

Daniela – “Então é um ‘A’ ou um ‘S’?”

Mar. – “Um ‘S’”.

Daniela - “Achas que é um ‘S’? ‘Va-ca’, [v]”.

Daniela – “Qual é a letra que faz o som [v]? ‘Va-ca’, [v]”

Ninguém responde.

Daniela – “Olha, como ‘Mariana’, [v], também faz esse som no final. Mariana, [v], vaca, [v]”.

Mar. – “Então, no final de Mar. tem um ‘A’. E no final de ‘vaca’ tem um ‘A’”.

Daniela – “Então achas que é um ‘A’?”

Mar. – “Sim”.

Daniela – “Lo.? O que é que tu achas? ‘Va-ca’”.

Daniela – “A Mar. diz que é um ‘A’. O que é que tu achas? ‘Va-ca’”.

Mar. – “Eu acho que é um ‘A’, no final de ‘vaca’”.

Daniela – “Va-ca. O que achas que é no final?”

Daniela – “Achas que é assim ou que tem mais alguma letra? A Mar. diz que é um ‘A’. ‘Va-ca’”.

Lo. – “Um ‘I’ do meu avô”.

Daniela – “Achas que é um ‘I’? Achas que tem esse som? ‘Va-ca’, ‘I’, ‘va-ca’, ‘I’. Tem esse som?”

Mar. – “Do ‘I’ não tem o som...”

Daniela – “O Lo. acha que é um ‘I’. Achas que é um ‘I’?”

...

Daniela – “‘Va-ca’, como achas que se escreve?”

Mar. – “Eu acho que depois é um ‘A’, no final”.

Daniela – “A Mar. acha que é um ‘A’ no final. Concordas que é um ‘A’? Ou o que achas?”

Lo. – “Concordo um bocadinho”.

Daniela – “Concordas um bocadinho ou concordas? Preciso de saber”.

Lo. – “Concordo”.

Daniela – “Então posso pôr aqui um ‘A’?”

Mar. – “Sim”.

Lo. – “Podes”.

Daniela – “A Daniela pediu a uns meninos de outra escola para também escreverem. Querem ver como é que escreveram a palavra ‘vaca’?”

Todos – “Sim”.

Mar. – “Ah, é mesmo igual!”

Daniela – “É igual?”

Mar. – “Sim. É um ‘A’ no final, depois aqui, depois aqui...”

Lo. – “Ah ya, escrevemos à mesma”.

Daniela – “Já viram? Está mesmo igual!”

Lo. – “Sabemos escrever!”

Daniela – “É verdade! Olhem agora... Desenhaste da outra vez, Mar.?”

Mar. – “Sim”.

(O Lo. desenha e a Mar. adivinha).

Daniela – “’Formiga’ ([fur. 'mi.gø]), como é que acham que se escreve?”

Lo. – “Eu acho que sei”.

Mar. – “Então, eu acho que primeiro é uma [fur]”.

Daniela – “Tens de dizer a letra.”

Mar. – “Eu acho que é o ‘A’”.

Daniela – “Achas? ‘A’, ‘Formiga’, ‘A’...”

Mar. – “Deixa-me pensar...”

Lo. – “Ou um ‘G’ ou um ‘S’...”

Daniela – “Ouve, ‘formiga’”

Mar. – “Ah, eu acho que é um ‘S’”.

Daniela – “’Formiga’, [fur]. Façam lá, ‘formiga’, [fur], formiga, [fur]”.

Mar. – “Eu também acho que é um ‘S’, porque...”

Daniela – “Achas que é um ‘S’?”

Mar. – “Sim... Lo. achas que é um ‘S’?”

Daniela – “’Formiga’, ‘fff’”.

Mar. – “Um ‘S’ porque um ‘S’ também tem esta”.

Lo. – “Faz que barulho um ‘S’?”

Daniela – “Faz ‘sss’

Lo. – “A formiga faz que barulho?”

Daniela – “[fur], formiga”.

Lo. – “É o mesmo”.

Daniela – “Então, concordas que é um ‘S’?”

Lo. – “Concordo mesmo”.

Daniela – “Então vou pôr um ‘S’. A seguir? ‘formiga’, [fu], [fur]”

Mar. – “Eu acho que depois é um ‘A’”.

Daniela – “Achas que é um ‘A’?”

...

Daniela – “Temos um ‘S’, a seguir ao ‘S’ vem o quê? [fur]”

Mar. – “Eu acho que é um ‘A’”.

Daniela – “A Mar. acha que é um ‘A’. O que é que tu achas? ‘Formiga’, [fur], fuuu”

Lo.- “U”.

Daniela – “Então, o Lo. acha que é um ‘U’”.

Mar. – “Eu também acho!”

Daniela – “Então, achas que é um ‘A’ ou um ‘U’?”

Mar. – “Um ‘U’”.

Daniela – “Então vá, um ‘U’”.

Lo. – “Eu quero ver como se escreve”.

Daniela – “Primeiro, temos de acabar de ver como é que nós achamos, só depois é que se pode ver o dos outros”.

Daniela – “[fur], for-mi-ga”.

Mar. – “Eu acho que é um ‘O’”.

Daniela – “Achas que é um ‘O’ agora a seguir ao ‘U’?”

Lo. – “V, V, V”.

Mar. – “V., V, V”.

Daniela – “Porque é que acham que é um ‘V’?”

Mar. – “Porque...”

Lo. – “Parece que é um ‘V’”.

Daniela – “Parece? Achas? [fur]...”

Mar. – “Porque eu acho que está no nome da formiga e no nome da outra formiga.”

Daniela – “Então, vá, um ‘V’. E agora? Formiga, miga, mi”.

Mar. – “‘Mi’, ‘mi’, eu acho que é um ‘i’”.

Lo. – “M”.

Mar. – “Eu acho que é um ‘I’ porque tinha um bocado do som ‘I’”.

Daniela – “A Mar. acha que é um ‘I’ porque tem o som do ‘I’, ‘mi’, ‘mi’, ‘formiga’”.

Lo. – “M”.

Mar. – “Eu acho que é um ‘I’”.

Daniela – “‘Mi’, então? ‘Mi’, ‘mi’”.

Mar. – “Tem o som”.

Daniela – “Façam lá com a vossa boca, ‘mi’”.

Lo. – “Mi”.

Mar. – “Mi”

Lo. – “Milho”.

Daniela – “O que é que acham?”

Mar. – “Eu acho que é mesmo um ‘i’”.

Daniela – “Como é que acham que vamos resolver isso? Preciso de pôr uma letra. ‘Mi’”.

Lo. – “’M’, ‘M’, ‘M’”.

Mar. – “I”.

Daniela – “Mi”.

Lo. – “Começa com a mesma letra de milho”.

Daniela – “Começa com a mesma letra de milho... E milho começa com que letra?”

Mar. – “Eu acho que é um ‘I’, por isso vá...”

Lo. – “Eu acho que é um ‘C’... Eu queria fazer um ‘N’”.

Daniela – “Preciso que tu e a Mar. decidam qual é a letra a seguir”.

Mar. – “Acho que é um ‘I’ porque tinham um bocado de som ‘I’”.

Daniela – “Ouviste a Mar.? Acha que é um ‘I’ porque tem um bocado do som ‘I’”.

Lo. – “Dois I’s”.

Daniela – “Dois I’s? Posso escrever um ‘I’? É isso?”

Lo.- “Sim”.

Daniela – “E achas que é outro ‘I’, a seguir?”

Mar. – “Sim, achamos que é outro ‘I’ a seguir”.

Daniela – “Ok... E agora? ‘ga’, ‘for-mi-ga’, ‘ga’”.

Lo. – “’Ga’, ‘ga’”.

Mar. – “’Ga’, ga’”.

Mar. – “Então eu acho que é um ‘G’”.

Lo. – “’G’, ‘G’”!

Daniela – “Ok, um ‘G’. E a seguir?”

Lo. – “Começa com que palavra?”

Daniela – “Não, agora é formiga, [v]. Acaba com [v]”.

Lo. – “Comida!”

Daniela – “Como comida, [v], também acaba com [v]”.

Lo. – “‘G’, ‘G’”.

Daniela – “‘G’, já está. Agora ‘ga’, [ɐ]”.

Lo. – “Eu acho que é um ‘C’”

Mar. – “‘C’, ‘C’”.

Daniela – “Querem ver como os outros meninos escreveram?”

Todos – “Sim “.

Daniela – “Vejam lá”.

Lo. – “Não está igu... Está igual!”

Mar. – “Não, não”.

Daniela – “Está igual?”

Mar. – “Não”.

Lo. – “Não, porque começava por este e um ‘O’, e um ‘R’ e um ‘M’... Olha mas aqui está igual e aqui também e aqui.”

Mar. – “Aqui está igual”.

Daniela – “Então, o que está igual?”

Mar. – “Eu acho este e este”.

Daniela – “Que letra é essa, sabes?”

Mar. – “Um ‘I’ e este estão juntos e está igual”.

Daniela – “Mas quais são? É o ‘I’ e esta letra? Qual é?”

Mar. – “O ‘G’”.

Daniela – “O ‘G’, boa. Então é o ‘I’ e o ‘G’ que está igual, não é?”

Mar. – “Sim”.

Transcrição da sessão 5

Palavras: cavalo, mapa

Grupo: Mar., Mad.

Daniela – “‘Cavalo’”,

Mad. – “É um Q”.

Daniela – “Um ‘Q’. Também achas que é um ‘Q’?”

Mar. – “Sim”.

Daniela – “Este ‘Q’ ou aquele que é assim, um ‘C’?” (Já é recorrente chamarem a letra ‘C’ de ‘Q’)

Mar. – “O ‘Q’”.

Mad. – “O ‘C’, o ‘C’”.

Daniela – “Então, qual é que acham que é?”

Mad. – “O ‘C’”.

Daniela – “Mar.?”

Mar. – “O ‘C’”.

Daniela – “E a seguir? Podem fazer esta letra. Que é um ‘C’”.

Mad. – “Agora é um ‘A’”.

Daniela – “Deixa a Mar. fazer... Agora? [kɐ]...”

Mad. – “Um ‘A’”.

Mar. – “Um ‘A’”.

Daniela – “Também achas que é um ‘A’? Então, vou fazer um ‘A’”.

Mar. – “O ‘A’ é super fácil de fazer”.

Daniela – “Cavalo, o que acham que é a seguir?”

Mad. – “É um ‘V’”.

Mar. – “V”.

Daniela – “Porque achas que é um ‘V’, Mar.?”

Mar. – “Porque eu acho que também é o mesmo som”.

Daniela – “Ok...Então faz o ‘V’. A seguir? O que acham?”

Mad. – “‘Ca-va’, um ‘A’”.

Mar. – “‘Va’, ‘va’, ‘va’”.

Mad. – “‘[mɐ]’, ‘[va]’”.

Mar. – “Então acho que é um ‘M’”.

Mad. – “Um ‘A’, ‘[mɐ]’, ‘[mɐ]’, ‘[va]’, ‘[va]’, ‘[va]’. ‘[vaaa]’, acho que é um ‘A’”.

Mar. – “Eu também...”

Mad. – “É um ‘A’”.

Daniela – “Achas que é um ‘A’, Mar.?”

Mar. – “Sim”.

Daniela – “Então podem fazer um ‘A’. A seguir?”

Mad. – “Ca-va-lo, é um ‘L’ e um ‘O’”.

Mar. – “Pois...”

Daniela – “Concordas?”

Mar. – “Sim”.

Daniela – “Porquê, Mar.?”

Mar. – “Porque acho que é o mesmo som”.

Daniela – “E tu, Mad.? Porquê?”

Mad. – “Porque eu acho que é o mesmo som. Eu concordo com a Mar.”.

Daniela – “Então podem fazer... A Daniela pediu a um menino de outra escola... já sabem... Querem ver como é que ele escreveu?”

Todos – “Sim!”

Mad. – “Está igual, está igual!”

Daniela – “Achas que está?”

Mad. – “Está”.

Daniela – “Não sei se está... Vamos lá ver.” (Mostro a palavra escrita pelo ‘menino’)

Mar. – “Está!”

Mad. – “Está igual, está igual!”

Mar. – “Não, não está... porque não tem esta letra”.

Mad. – “Tem, tem!”

Daniela – “Não tem? Vê lá...”

Mar. – “Ah sim, tem”.

Mad. – “Está igual!”

Mar. – “Sim, está igual”.

...

Daniela – “‘Mapa’, como é que se escreve ‘mapa’?”

Mad. – “Um ‘M’”.

Daniela – “Mapa”.

Mar. – “‘Ma’, ‘ma’. Eu acho que...”.

Mad. – “É um ‘M’”.

Mar. – “Eu acho que depois é um ‘A’”.

Daniela – “Depois é um ‘A’? Concordas que a seguir é um ‘A’, Mad.?”

Mad. – “Eu? Sim, já fiz”.

Daniela – “E a seguir?”

Mad. – “‘Ma-pa’. É um ‘P’”.

Mar. – “‘Ma’, ‘ma’... Também acho”.

Daniela – “Achas que é um ‘P’?”

Mar. – “Sim”.

Daniela – “Porquê?”

Mad. – “‘Ma-pa’, ‘pa’, ‘pa’”.

Mar. – “Porque concordo com a Mad.”.

Daniela – “Mas porque é que concordas com a Mad.?”

Mar.- “Porque acho que é o mesmo som”.

Daniela – “Então, um ‘P’. Sabes como é a letra ‘P’?”

Daniela – “É assim”.

Mar. – “É que eu não sei muito bem as letras, mas tenho um abecedário lá em casa”.

Daniela – “E a seguir? É assim ou falta alguma coisa?”

Mad. – “‘Ma-pa’, ‘ma-pa’... É um ‘A’”.

Mar. – “Sim, era isso que eu ia dizer”.

Mad. – “Agora vamos ver como é que o teu amigo de outra escola fez”.

(Mostro a palavra).

Mad. – “Está igual”.

Mar. – “Está igual. Mas só que o ‘M’ não está igual porque este estava assim”.

Daniela – “Sim... E qual é a diferença entre este ‘M’ e este, sabes?”

Mar. – “porque...”

Mad. – “É porque este é maiúsculo e este é o minúsculo”.

Daniela – “Espera, deixa...”

Mar. – “É porque este é um bocado redondo e este é um bocado direito”.

Daniela – “Sim... Diz lá o que estavas a dizer Mad.”.

Mad. – “Este é o maiúsculo e este é o minúsculo”.

Daniela – “Este é o maiúsculo?”

Mad. – “Sim... Não, minúsculo! Este é o maiúsculo”.

Transcrição da sessão 6

Palavras: cama, roda

Grupo: Mad., Mar., S.

Daniela – “Têm todos de concordar, para se poder escrever.”

Mad. – “Eu acho que é um [k]”.

Mar. – “Eu também acho”.

Daniela – “E tu, S.? O que achas?”

S. – “Eu acho que começa por a [kə]”.

Daniela – “Por [kə]? Mas [kə] são que letras? Não existe nenhuma letra que seja o [kə]”.

Mar. – “Então era ‘carvalho’”.

Daniela – “Mas [kə] são que letras?”

Mar. – “[kə]”.

Mad. – “É um ‘R’... Ai, não... Um... Um ‘C’, um ‘C’”.

Daniela – “Então?”

Mar. – “Eu não consegui aprender que letra”.

S. – “Acho que é primeiro um [kə] e depois uma ‘A’”.

Daniela – “Mas o que é um [kə]? Qual é a letra [kə]?”

Mad. – “É um [k]”.

Mar. – “Se calhar é...”

Mad. – “É um [k]”.

Daniela – “Mas é qual [k], um ‘Q’ ou um ‘C’?”

Mad. – “Um ‘C’”.

Mar. – “Um ‘C’”.

Daniela – “Então, vamos todos fazer”.

Daniela – “Começas a escrever de onde, S.? De onde é que se começa a escrever?”

S. – “Daqui”.

Daniela – “Boa!”

Mar. – “Eu escrevi aqui”.

Daniela – “E a seguir?”

Mad. – “[kə], é um ‘A’”.

S. – “A”.

Mar. – “Um ‘A’”.

Daniela – “Vá, um ‘A’”.

Mad. – “‘Cama’, um ‘M’”.

Daniela – “Calma, falta um S. escrever”.

Mar. – “[kə], [kə], eu acho que é um ‘M’”.

Mad. – “Eu acho que é um ‘M’, [kəm], um ‘M’”.

S. – “‘M’”.

Daniela – “Então, vá”.

Mar. – “Eu sei fazer muito bem porque o ‘M’ é do meu nome”.

Mar. – “Eu faço de outra maneira”.

Mad. – “‘Ca-ma’, é um ‘A’”.

Mar. – “A”.

Daniela – “Como é que se começa a escrever, Mar.? É de que lado para que lado?”

S. – “Já fiz o ‘A’”.

Daniela – “Achas que é um ‘A’? Então vá”.

Daniela – “Mas começas a escrever como, Mar.? Normalmente, começas a escrever de que lado?”

Mar. – “Deste”.

Daniela – “Então, escreve lá”.

Mad. – “A Daniela foi a uma escola pedir a um menino...”

Daniela – “Sim, deixa só a Mar. escrever”.

Mar. – “Já está!”

Daniela – “Boa! Então querem ver como escreveu...”

Mad. – “E um ‘A’!”

Daniela – “Sim, falta o ‘A’”.

S. – “Mas o menino é de uma escola grande ou uma escola pequena? Tem quantos anos o menino?”

Daniela – “Querem ver como é que ele escreveu?” (Mostro o papel)

Mad. – “Escreveu igualzinho!”

Mar. – “Pois... Está igual ao da Mad., igual ao do S., igual ao da Daniela e igual ao meu”.

Mad. – “Está tudo certo! Está tudo, está tudo, está tudo certo”.

...

Mar. – “É uma coisa de um carro que, que...”

Mad. – “Roda, roda!”

Mar. – “Sim!”

Daniela – “Boa!”

S. – “Um pneu!”

Daniela – “Também podia ser, mas é ‘roda’”.

Mad. – “Um ‘R’, um ‘R’”.

Daniela – “Como acham? É um ‘R’?”

Mar. – “Eu também acho que é”.

S. – “‘R’, ‘R’, mas eu não sei qual é a ‘R’”.

Daniela – “‘R’? Todos concordam?”

S. – “‘R’, eu não sei qual é a ‘R’”.

Mad. – “‘R’”.

Mar. – “‘R’”.

Daniela – “Então, mostra como é o ‘R’”.

Mad. – “Assim!”

S. – “Então já sei”.

Daniela – “Boa. A seguir?”

Mad. – “‘Ro’, um ‘O’”.

Mar. – “Um ‘O’”.

Daniela – “É? Todos concordam?”

Mad. – “Sim”:

Daniela – “Então, vá. A seguir?”

S. – “Um ‘D’”.

Mad. – “Ro, um ‘D’”.

Mar. – “D”.

Daniela – “Um ‘D’, boa! Como é o ‘D’, sabem?”

S. – “Sei”.

Mad. – “É assim”.

S. – “Ok, já sei”.

Mar. – “Ok, já sei”.

Daniela – “Boa! ‘Roda’, um ‘D’”.

Mad. – “‘Ro-da’, um ‘A’”.

Mar. – “‘A’, ‘A’”.

Daniela – “Agora é um ‘A’?”

Mad. – “‘A’, ‘A’”.

Mar. – “A”.

Mad. – “‘Roda’, ‘ro-da’”.

S. – “Agora, vou mostrar a do menino”.

Daniela – “Sim, a do menino. Vejam lá”.

Mad. – “Está igual!”

Mar. – “Não, não está”.

Mad. – “Está, está”.

Daniela – “Então? Qual é a diferença?”

Mad. – “É o ‘R’, É a diferença do ‘R’”.

Daniela – “Sabes o nome?”

Mad. – “Nós fizemos o ‘R’...”

Chegou o professor de ginástica e as crianças tiveram de ir embora.

Transcrição da sessão 7

Palavras: macaco, foca

Grupo: Mad., Mar., SC.

Daniela – “‘Macaco’, como é que acham que se escreve?”

Mar. e Mad. – “Com ‘M’.

D – “SC. como é que achas? A SC. tem de também dizer o que acha.”

SC. – “Um M.”

Daniela – “Então, um ‘M’. Faz um M. Sabes como é?”

Mad. – “Um ‘A’”.

Daniela – “Espera... Boa! A seguir o que é que vem?”

Mad. – “Um ‘A’”.

Daniela – “Um ‘A’, e tu?”

Mar. – Também acho que é um ‘A’”.

Daniela – “Também achas que é um ‘A’?”

Mar. – “É como Mariana”.

Daniela – “É como Mariana. Mariana, [mɐ]. Pois é, tem o mesmo som!”

SC. – “A seguir é um ‘C’”.

Daniela – “Achas que é um ‘C’? A SC. acha que é um ‘C’. Porquê, SC.?”

SC. – “Porque é ma-ca, com ‘C’”.

Daniela – “Vocês concordam?”

Mad. – “Não”.

Daniela – “Porquê?”

Mar. – “Eu acho que concordo com a SC. porque eu acho que ouvi um bocado de som.”

Ma. – “Ma-ca, [ca]”. (A Ma. não faz parte deste grupo, mas também se encontrava na sala).

Mad. – “Ma.!”

Daniela – “Ma.!”

Mar. – “Então acho que também é um ‘A’”.

D – “Porque é que achas que é um ‘A’? Têm de concordar as três.”

Mad. – “[mɐ], [mɐ], é um ‘A’, não é? Como Mariana, macaco, Madalena, Martim, Marta, Malú, Manel”.

D – “Então acham que não tem um ‘C’?”

Mad. – “Não”.

Daniela – “Então, SC.? O que é que tu achas?”

SC. – “Tem um ‘C’”.

Daniela – “A SC. continua a achar... Mas achas que o ‘C’ é logo a seguir ao ‘M’?”

Mar. – “Mas eu nem sei fazer um ‘C’”.

Daniela – “Digam comigo: ‘ma-ca-co’”.

Todos – “Ma-ca-co”.

Daniela – “ ‘Ma-ca-co’.

Mad. – “Ma-ca-co”.

Daniela – “Então, tem um ‘M’. E a seguir ao ‘M’?”

Mad. – “Um ‘A’, um ‘A’”.

Mar. – “Um ‘A’, um ‘A’”.

Daniela – “Mas têm de explicar porque é que é um ‘A’”.

Mad. – “Olha SC., eu já vi num livro e a minha mãe já me contou e também como podes ver ali, tem um ‘A’. Portanto, ‘macaco’”.

Daniela – “Onde é que está o ‘macaco’?”

Mad. – “Ali!”

Mar.- “Ah já vi.”

Daniela – “Está ali macaco? Não podem ver por ali.”

Mad. – “Eu não vi”.

Mar. – “Eu nem estou a ver nem sei ler”.

Daniela – “Eu também não vi, mas não se pode ver”.

Mad. – “Eu também não vi”.

Daniela – “Então pronto, como é que é? Como é que vamos resolver isto? Têm de explicar. A SC. acha que é um ‘C’, vocês acham que é um ‘A’. Pensem na palavra ‘ma-ca-co’, ‘ma-ca-co’”.

Mad. – “SC., é um ‘A’”.

Mar. – “Eu acho que é um ‘A’”.

Daniela – “Achas que a palavra macaco não tem ‘C’?”

Mad. – “Tem um ‘C’ só que depois do ‘A’”.

Daniela – “Então achas que tem um ‘C’ depois do ‘A’?”

Mar. – “Achas, SC.?”

Mad. – “Olha, SC., achas que é esta letra ou esta? Qual é a letra que achas? Então é um ‘A’, SC.”.

Daniela – “Isso é um ‘A’. Achas que é um ‘A’?”

Mar. – “Então podemos fazer”.

Daniela – “Então façam um ‘A’”.

Daniela – “E agora, o que é que acham? SC., o que é que achas? Ma-ca...”

Mad. – “É um ‘C’”.

Todos – “C”.

Daniela – “‘C’? Então pronto”.

Daniela – “Já está? E a seguir, o que é que acham que é? ‘Ma-ca-co’”

Mad. – “Um ‘A’”.

Daniela – Mar., espera porque só tu é que estás atenta. Ma., assim não pode ser...”

Ma. – “Eu estava a contar...”

Daniela – “Ma., mas não podes estar a contar alto, se não não conseguimos falar, ok?”

Ma. – “está bem...”

Daniela – “Podes ir para o recreio brincar, não queres ir para o recreio correr e saltar?”

Ma. – “Não...”

Daniela – “Ok, mas então tens de ficar caladinha”.

Daniela – “SC. e Mar., o que é a seguir? A Mad. já disse o que ela achava. ‘Ma-ca-co’”.

Mad. - “É um ‘A’, eu acho que é um ‘A’”.

Mar. – “Eu também acho”.

SC. – “Eu também acho”.

Daniela – “Porque é que acham, Mar. e SC.?”

Mar. – “Porque eu acho que é o mesmo que a Mad, porque eu acho que é o mesmo som”.

Daniela – “Ok! E tu, SC.?”

SC. – “Eu também acho”.

Daniela - “Então é um ‘A’. O que é que acham que é a seguir?”

Mad. – “Um ‘C’ e um ‘O’”.

Daniela – “Uma de cada vez, o que achas que é a seguir? ‘Ma-ca-co’”

Mad. – “Um ‘C’ e um ‘O’”.

Mar. – “Também acho”.

Daniela – “SC.?”

SC. – “Um ‘C’ e um ‘O’”.

Daniela – “Então vá”.

Mad. – “E a Daniela foi a outra escola, pedir a um menino para escrever e agora vai mostrar como esse menino escreveu. É o Mel., o meu irmão, porque ele já sabe escrever”.

Daniela – “E anda noutra escola, o teu irmão?”

Mad. – “Anda. Ele já tem 15 anos, não pode andar aqui.”

Daniela – “Tem 15 anos?”

Mad. – “Tem!”

Daniela – “Querem ver como é que o outro menino escreveu?”

Mad. – “Sim”.

Ma. – “Está certo”.

Mad. – “Oh Ma., não podes dizer!”

Daniela – “Ma., mais uma vez e vais ter de sair... a sério.”

Daniela – “Então vá, está igual?”

Todos – “Está!”

Daniela – “Então agora têm de adivinhar a próxima palavra.”

Mad. – “Ok”.

Daniela – “Vou dar uma pequena pista”.

Mad. – “Tubarão. Tubarão”.

SC. – “Tubarão”.

Mad. – “Golfinho”.

Daniela – “Não...”

Mar. – “Baleia”.

Daniela – “Não”.

SC. – “Peixe”.

Ma. – “Eu só ia dizer que era um animal do jogo da Madalena”.

Daniela – “Ma., não é para dizeres. Vou dar outra pista.” (Mostrei outro pedaço da imagem)

Mar. – “Tubarão?”

Daniela - Não é um tubarão.

Mad. – “Baleia”.

Mar. – “Baleia”.

Daniela – “Não”.

Mad. – “Eu também disse baleia”.

Mariana – “Foca.”

Daniela – “Boa! Boa Mar.”

Mar. – “Yeey, adivinhei”.

Ma. – “‘F’”.

Daniela – “Ma., vai para o recreio”.

Ma. – “Não!”

Daniela – “Não é não, tu não podes estar a dizer as respostas aos teus amigos. Também não gostavas que te fizessem isso. Gostavas? Tira a piada ao jogo”.

Daniela – “‘Foca’. Como é que acham que começa?”

Mad. – “Um ‘F’, um ‘F’”.

Mar. – “Um ‘F’”.

Daniela – “‘É?’”

Mar. – “Eu não sei como é que é um ‘F’”.

Daniela – “Também achas que é um ‘F’, SC.? Como é que é o ‘F’? Ajud...”

Mad. – “Olha assim”.

Daniela – “Mostra lá, Mad.”.

Mar. – “Eu já sei o ‘F’”.

Daniela – “Tem aqui olha, escreve aí em baixo”.

SC. – “‘F’, ‘F’, ‘F’”.

Mar. – “Eu já sei esta letra.”

Daniela – “Escreve ali em baixo, por favor”.

Daniela – “Podes fazer maior...”

Daniela – “E agora, o que acham? ‘Fo-ca’”

Mad. – “Um ‘O’”.

Mar. – “Um ‘O’”.

SC. – “Um ‘O’”.

Daniela – “Achas que é um ‘O’, SC.?”

Daniela – “Então, um ‘O’. E agora?”

SC. – “Um ‘[k]’”.

Daniela – “Um [k]?”

Mad.- “[fo]. Um ‘C’”.

Mar. – “[fo], [fo], não tem esse som”.

SC. – “Não, não”.

Mad. – “Um ‘C’. Um ‘C’. Um ‘C’.”

Mar. – “Um ‘C’, um ‘C’”.

Mad. – “O ‘C’ pode ler-se de [k]”.

Daniela – “Então Mar., o que é que tu achas que é?”

Mar. – “Eu concordo com a Mad. e acho que é um ‘C’”.

Daniela – “Então vá, um ‘C’. Então, faz um ‘C’. ‘Fo-ca’”.

Mad. – “Fo-ca. Um ‘A’”.

Mar. – “Um ‘A’. Um ‘A’”.

SC. – “‘A’, ‘A’”.

Daniela – “É? ‘Fo-ca’”.

Todos – “‘A’. ‘A’. ‘A’. ‘A’”.

Daniela – “Então, um ‘A’”.

Daniela – “Querem ver como é que o menino da outra escola escreveu?”

Mad. – “Sim. Sim. Sim.”

Daniela – “E então?”

Todos – “Está igual!”

Daniela – “Boa, obrigada. Escrevam só o vosso nome, por favor”.

Transcrição da sessão 8

Palavras: bolo, lobo

Grupo: Mar., J., S., Si.

Daniela – “Como acham que se escreve lobo?”

J. – “O ‘O’”.

Mar. – “O ‘O’”.

Daniela – “O J. e a Mar. acham que é um ‘O’. S., o que achas?”

S. e Si. – “‘L’, ‘L’, ‘L’”.

Daniela – “Acho que não é assim... porque acham que é um ‘L’?”

S. e Si. – “‘L’, ‘L’, ‘L’, ‘L’, ‘L’, ‘L’.”

Daniela – “Achas que é um ‘O’ e depois um I’?”

Si. – “Não, porque o ‘O’...”

A Mar. e outras crianças estavam aos gritos.

Daniela – “Mar., Mar., eu quero ouvir o Si!”

Si. – “[looo], a seguir ao ‘L’ é que é o ‘O’”.

Daniela – “Primeiro o ‘L’ e depois o ‘O’, é isso?”

Mar. – “Eu acho que é primeiro o ‘O’”.

S. – “Eu acho que é o primeiro o ‘L’”.

Daniela – “O S. acha que é primeiro o ‘L’. Porque achas que é primeiro o ‘L’?”

S. – “Porque ‘lobo’ é... o ‘lobo’”.

Mar. – “Eu também concordo com o Si.”.

Daniela – “Concordas, porquê?”

Si. – “Nós concordamos todos”.

Daniela – “Então o que fica primeiro?”

Todos – “L”.

Daniela – “Então, vá, ‘L’”.

Mar. – “Não sei como é que é”.

Si. – “É este aqui, é um pauzinho e outro pauzinho assim”.

Daniela – “E a seguir?”

Todos – “O”

Daniela – “Então, um ‘O’”.

J. – “Outro ‘O’ depois”.

Si. – “Se escrevêssemos outro ‘O’ era LOL”.

Daniela – “’Lo-bo’, e agora?”

Si. E Mar. – “’B’, ‘B’, ‘B’, ‘B’”...

J. – “Um ‘I’, um ‘I’”.

Daniela – “Achas que é um ‘I’? Porque achas que é um ‘I’?”

Todas estão a gritar a palavra ‘lo-bo’.

Daniela – “Olhem, assim o J. não consegue...”

J. – “Acho que tem o som, acho.”

Daniela – “Achas que tem o som ‘I’? lobo?”

Si. – “Não, não, eu acho que o som ‘I’ é [iiii] e o som que estamos a fazer é [bbb]”.

Mar. – “Então é xilofone”.

S. – “Bué fixe!”

Daniela – “Então? Como ficamos? Não escrevas até todos concordarem...”

J. – “iiiiiiii”.

S. – “Já sei! Podemos votar, podemos votar”.

Daniela – “O J. diz que é o ‘I’, vocês dizem que é um ‘B’”.

Si. – “’B’, ‘B’, ‘B’”.

Mar. – “’B’, ‘B’, ‘B’”.

Daniela – “Têm de explicar porque acham que é um ‘B’”.

Todos – “Votar, votar, votar, votar, vetar”.

Daniela – “Então quem acha que é um ‘I’? Quem acha que é um ‘B’? Tu achas o quê, Mar.?”

Mar. – “Um ‘B’”.

J. – “Ganhou o ‘B’”.

Daniela – “Vá, um ‘B’. Mas porque acham que é um ‘B’?”

Si. – “Porque [b], [b], lobb”.

Daniela – “O ‘B’ é este assim”.

Si. – “O ‘B’ é este!”

Daniela – “Esse é o maiúsculo”.

Si. – “O ‘B’ pode ser maiúsculo ou minúsculo”.

Daniela – “No meio das palavras faz-se o minúsculo”.

(Começam aos gritos).

Daniela – “Então já está? Si. Acham que já está ou tem mais alguma coisa? Mar.?”

Mar. – “Eu acho que não tem mais nada”.

Si. – “É um ‘E’, lobe”.

S. – “’O’, ‘O’, ‘O’”.

Si. – “’Loboooo’, ‘U’, ‘U’”.

Mar. – “’U’, ‘U’”.

João – “’A’, ‘A’”.

Daniela – “É um ‘U’? Achas que é um ‘A’? O J. acha que é um ‘A’”.

S. – “Assim ficaria loba”.

Daniela – “Ficava loba?”

S. – “Assim ficaria ‘L’, ‘O’, ‘B’, ‘A’, ‘loba’”.

Daniela – “Então como fazemos? Um ‘U’ ou um ‘A’?”

Todos – “‘U’”.

Daniela – “Então, ‘U’. Querem ver como o menino da outra escola escreveu?”

Mar. – “Sim”.

S. – “É iguaaaal”.

Daniela – “Vamos ver!”

Mar. – “Igual”.

Si. – “Igual... N.. Sim, isto é um ‘B’. Igual!”

Mar. – “Não, não”.

Daniela – “Então Mar.?”

Mar. – “Porque esta letra é diferente desta”.

Daniela – “Qual é essa letra? Sabes?”

Mar., S. e J. – “É um ‘O’”.

Daniela – “O ‘O’. E a letra que fizemos é qual?”

J. – “O ‘P’ grande”.

S. – “Eu fui certo”.

Daniela – “Mas decidimos todos que era um ‘U’. Então esta é a única diferença?”

Mar. – “O ‘O’, o ‘O’”.

Daniela – “Então e como acham mais correto com ‘O’ ou com ‘U’?”

Todos – “U”.

Daniela – “Porquê?”

Mar. e J. – “Esta, esta, esta, esta”.

Daniela – “Então mas essa tem o ‘O’. Dizem que é com ‘U’ e estão a apontar para a do menino? Mas, porque acham que é a que tem o ‘O’ no final?”

Si. – “Já escrevi um ‘O’”.

Daniela – “Mas não é para mudar, quero é saber porque é que acham que é esta a mais correta e não a que nós escrevemos”.

Mar. – “Porque está de seguidinha?”

Si. – “Porque está sem U’s”.

Daniela – “Então porque acham que é um ‘O’?”

Si. – “Façam um ‘O’, façam um ‘O’, façam um ‘O’, façam um ‘O’...”

Daniela – “Não, não é para mudar.”

Daniela – “Estou há quase 10 minutos a tentar perceber porque acham que é o ‘O’ e não o ‘U’”.

Si. – “Não é o ‘U’”.

Daniela – “Mar., anda aqui para te dizer a próxima palavra”.

...

S. – “Eu ouvi, uma flor!”

Daniela – “Têm de ver o que a Mar. vai desenhar para adivinharem”.

S. – “Uma vaca”.

Mar. – “Não...”

Daniela – “O que acham que é aquilo?”

S. – “Um cogumelo”.

Mar. – “Não”.

Si. – “Um boneco de neve”.

J. – “Um bolo!”

Daniela- “Boa, J.!”

Mar. – “Vou fazer as velas, alguém faz anos, então...”

J. – “As pepitas do bolo!”

Mar. – “Sim, as pepitas do bolo...”

...

Daniela – “Como é que se escreve ‘bolo’?”

Si., Mar., S. – “‘B’, ‘B’, ‘B’”.

J. – “U”.

Daniela – “O J. acha que é um ‘U’”. A Mar. e o Si. acham que é um ‘B’. O que é que tu achas?”

S. – “B”.

Mar., Si. – “Votar, votar, votar, votar, votar”.

Daniela – “Bolo. Só quando todos decidirem a letra é que se escreve”.

Daniela – “Então, ‘bolo’?”

Todos – “‘B’, ‘B’, ‘B’, ‘B’, ‘B’, ‘B’, ‘B’, ‘B’, ‘B’”.

Daniela – “Então, vá, ‘B’”.

J. – “O ‘B’ minúsculo”.

Si. – “Escrevam bebé, escrevam bebé, escrevam bebé”.

Mar. e J. – “Escrevam bebé...”

Daniela – “Não, ‘bolo’, o que acham que é depois do ‘B’?”

Si. – “É um ‘A’, ‘O’, ‘O’, ‘O’”.

Todos – “O”.

Daniela – “‘O’? Então, vá, ‘O’. A seguir? O que acham? ‘Bo-lo’”

Si. – “É o ‘L’, ‘L’, ‘L’”.

J. – “I”.

Daniela – “O J. acha que é um ‘I’”.

Si. – “Votar, votar, votar, votar”.

Daniela – “Não, não é votar. Explicas porque achas que é um ‘L’ e o J. explica porque acha que é um ‘I’”.

J. – “Acho que é um ‘I’ porque ‘boli’...”

Si. – “Assim é um ‘bolio’”.

S. – “‘L’, ‘L’, ‘L’”.

...

O Si. saiu porque estava a destabilizar o resto do grupo.

Daniela – “Bolo, ‘Bo-lo’”.

Si. – “‘L’, ‘L’, ‘L’”.

J. – “‘L’, ‘L’”.

Daniela – “Então, ‘L’”.

J. – “Como se faz o ‘L’?”

Daniela – “É assim, o minúsculo é assim”.

J. – “O minúsculo... É este?”

Daniela – “É, só um tracinho”.

S. – “Vou fazer o pé, ‘pémisculo’”.

Daniela – “O ‘L’ maiúsculo?”

J. – “Yeah”.

Daniela – “O maiúsculo é só assim”.

Daniela- “Bolo, e a seguir?”

S. – “O”.

Daniela – “Achas que é um ‘O’? O S. acha que é um ‘O’”.

Mar. – “‘O’, ‘O’, ‘O’”.

Daniela – “J., ‘bo-lo’ o que achas?”

Mar. – “Posso fazer o ‘O’?”

J. – “Bo...”

Daniela – “Bo-lo, [tu]”

J. – “uuu”.

Daniela – “O J. acha que é um ‘U’”.

S. e Mar. – “‘O’, ‘O’, ‘O’, ‘O’”...

Daniela – “Então?”

S. – “Votamos, votar, votar, votar”.

Daniela – “Porque acham que é um ‘O’? Mar. e S.?”

S. – “Porque se pusermos um ‘B’ ficaria ‘B’, ‘O’, ‘L’, ‘B’”.

Daniela – “Não, não é isso. O J. acha que no final é um ‘U’ e não um ‘O’”.

S. – “‘U’, ‘U’”.

Daniela – “Também achas que é um ‘U’?”

Todos – “‘U’, ‘U’, ‘U’”.

Daniela – “Então, vá, um ‘U’”.

Daniela – “Querem ver como escreveu?”

...

Daniela – “‘Bolo’, vejam, está igual?”

J. – “Eia esta é a mesma! Está parecido, parecido... bué parecido”.

Daniela – “Parecido? Então o que está diferente?”

Mar. – “Esta palavra toda... Então, não esta igual”.

Daniela – “Qual é a diferença? Qual é a diferença entre esta palavra e a forma como nós escrevemos?”

Mar. – “Está muito diferente...”

Daniela – “Está muito diferente? O que está diferente?”

S. – “É só esta e esta”.

Mar. – “Mais esta e esta”.

Daniela – “Mas esta é um ‘B’ minúsculo e esta é o ‘B’ maiúsculo”.

Daniela – “Qual é mais correto? Colocar o ‘O’ ou o ‘U’ no final?”

J. – “‘O’, eu acho que esta palavra é mais correta”.

Daniela – “Mas porquê?”

J. – “Essa está toda juntinha e eu não percebo nada. Essa está mais afastada e eu percebo tudo”.

Daniela – “Claro que percebes... Assim, vê lá... qual é a mais correta?”

J. – “A mais correta é esta”.

Daniela – “Porquê?”

J. – “Porque nós todos dissemos igual...”

Mar. – “Esta, esta...”

Daniela – “Mas porquê? Porque acham que é a que o menino escreveu?”

J. – “Porque ele é mais velho do que nós...”

Daniela – “Não... É da mesma idade”.

Mar. – “Tem 4 anos?”

Daniela – “Foi um grupo como aqui, uns tinham 4 outros 5...”

Daniela – “Então, porque acham que esta é a mais correta?”

J. – “Porque eu sei que essa é a mais correta”.

Transcrição da sessão 9

Palavras: tomate, banana

Grupo: Mad., S.

S. – “‘T’, ‘T’, ‘T’, ‘T’”.

Daniela – “Achas que é um ‘T’? Mad., o que achas?”

Mad. – “Um ‘T’”.

Daniela – “Então vá um ‘T’. Sabes como é o ‘T’?”

S. – “Assim?”

Daniela – “Boa. A seguir?”

S. – “‘O’, ‘O’”.

Mad. – “[tu], [tu], ‘O’, ‘O’”.

Daniela – “É um ‘O’? Então, um ‘O’”.

S. – “‘M’, ‘M’, ‘M’”.

Mad – “‘To-ma...’ ‘M’!”

Daniela – “‘M’, então, vá”.

Mad. – “‘M’! Isto é um ‘N’...”

S. – “Ah, pois”.

Mad. – “O ‘M’ é assim”.

Daniela – “Podes riscar, podes riscar e fazer ao lado”.

Daniela – “E a seguir?”

S. – “‘A’, ‘A’, ‘A’, ‘A’”.

Daniela – “‘A’? Mad, o S. acha que é um ‘A’. Também concordas?”

Daniela – “Então vá. E a seguir?”

Mad. – “Um ‘T’, um ‘T’”.

S. – “T”.

Daniela – “Então, outro ‘T’!”

Mad. – “Um ‘E’”.

Daniela – “S., O que achas?”

Mad. – “Um ‘E’”.

S. – “‘E’, ‘E’”.

Daniela – “Querem ver como o outro menino escreveu?”

S. – “Ah, é igual!”

Daniela – “Calma, esse fui eu! Deixa-me procurar. Vejam lá!”

Mad. – “Está igual!”

Mad. – “O S. tinha razão! Está igual, está igual!”

Daniela – “Pois, está, está igual”.

Daniela – “Agora é a Mad.! Anda cá para eu te dizer a palavra”.

S. – “Uma banana!”

Daniela – “Boa! À primeira! Como acham que se escreve?”

S. – “‘ [bɛ]’, [bɛ], [bɛ], ‘B’, ‘B’, ‘B’”.

Mad. – “‘[bɛ]’, um ‘M’. Ai, um ‘B’, ‘B’!”

Daniela – “‘B’? Então vá, ‘B’”.

Mad. – “[bɐ], um ‘A’”.

S. – “‘A’, ‘A’, ‘A’”.

Daniela – “Então, é um ‘B’ e um ‘A’”.

Daniela – “E a seguir?”

Mad. – “Um ‘L’”.

Daniela – “Achas que é? O que achas que é a seguir, S.?”

Mad. – “L”.

S. – “L”.

Daniela – “É? ‘Banana’. Acham que é um ‘L’?”.

Daniela – “Olha o ‘L’ é assim, S.”.

S. – “Mas, eu faço assim”.

Daniela – “Esse é um ‘F’”.

Daniela – “A seguir? ‘Ba-na-na’”.

Mad. – “[nɐ], um ‘A’”.

S. – “‘A’, agora?”

Daniela – “E agora? ‘Ba-na-na’”.

Mad. – “Um ‘N’, um ‘N’”.

Daniela – “Onde é que é o ‘N’?”

Mad. – “Não era um ‘L’”.

Daniela – “Não era um ‘L’? Calma, a Mad. está a dizer que afinal acha que não é um ‘L’”.

Mad. – “É um ‘L’!”

Daniela – “É um ‘L’?”

Mad. – “É!”

Daniela – “Então e a seguir?”

S. – “Estas duas partes não estão iguais porque aqui diz [b], [a], [h̃], [a], [tɐ]...”

Daniela – “Então? O que acham que é a seguir?”

Mad. – “‘Ba-na-na’, ‘ba-na-na’, um ‘L’ outra vez e um ‘A’.

Daniela – “É um ‘L’ outra vez e um ‘A’? Achas?”

Daniela – “Isso é um ‘E’, um ‘L’ ou é assim ou é assim”.

Daniela – “Boa! E achas que é um ‘A’ a seguir? ‘Ba-na-na’”

Mad. – “Ya, ya, ya”.

S. – “[nɐ], [nɐ], [nɐ], [nɐ]”.

Daniela – “Acham que é um ‘A’ no final?”

S. – “Sim”.

Daniela – “Então vá. Querem ver como o menino escreveu?”

Mad. – “Sim”.

Daniela – “Vejam lá!”

Mad. – “Ba-na... Ooh”.

Daniela – “Então?”

Mad. – “Eu antes tinha razão! Primeiro que era um ‘N’, depois... não... Primeiro não tinha razão, depois tinha razão, depois não tinha razão e acabei por não ter razão...”

Daniela – “Mas, então? O que está diferente?”

Mad. – “Os N’s”.

Daniela – “E qual é que acham que é a palavra mais correta? Qual é que achas, S.? Achas que é a forma como escrevemos ou esta?”

S. – “Esta”.

Daniela – “Esta, do menino? Porquê?”

S. – “Aqui diz ‘banana’, ‘B’, ‘A’...”.

Daniela – “Esta é a letra ‘N’”.

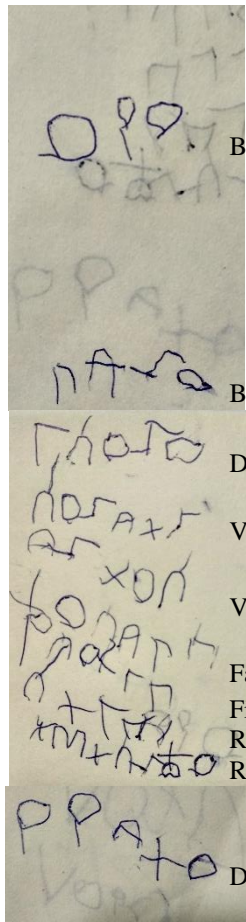
S. – “‘N’, ‘A’, ‘N’, ‘A’”.

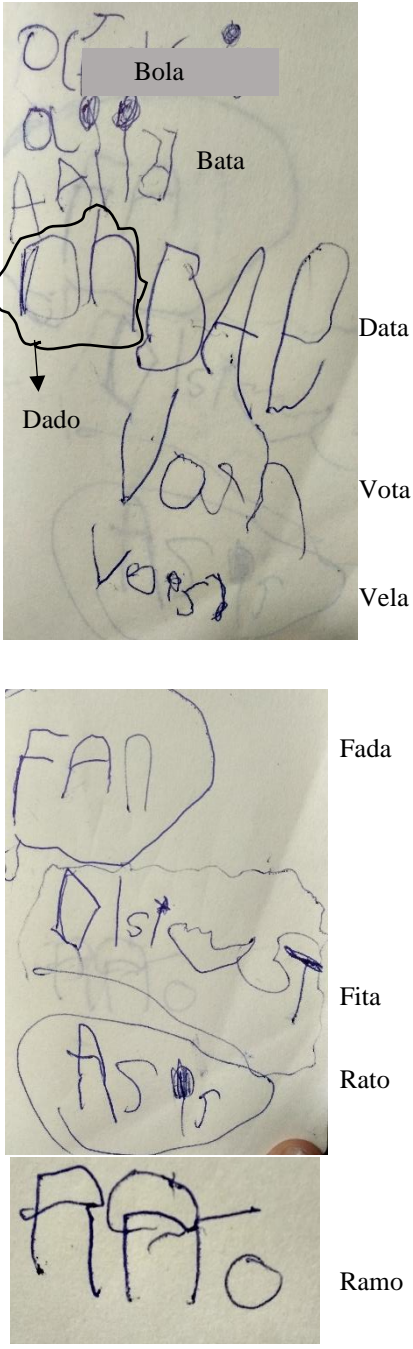
Daniela – “Então aqui achas que diz o quê?”

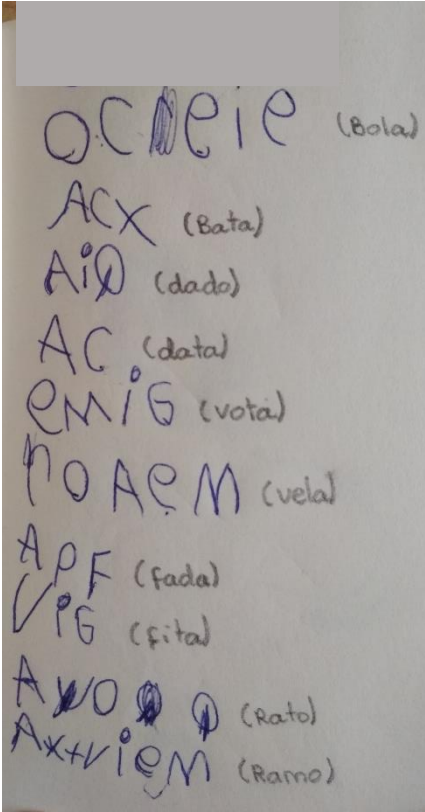
S. – “Ba... la... Balala”.

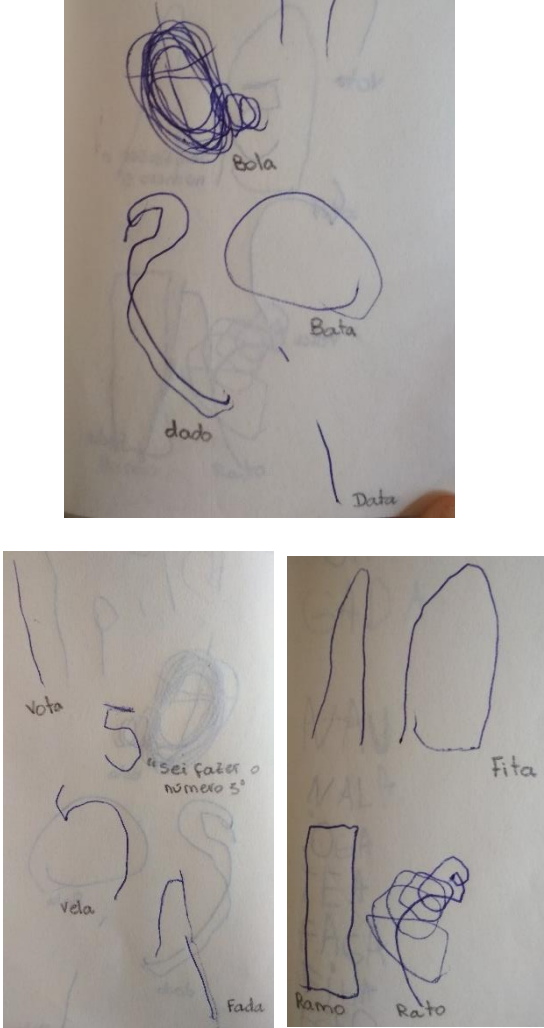
Daniela – “Balala? Muito bem! Obrigada pela vossa ajuda”.

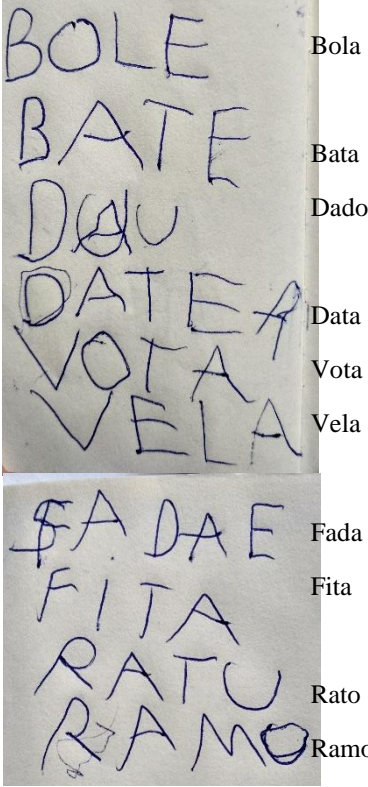
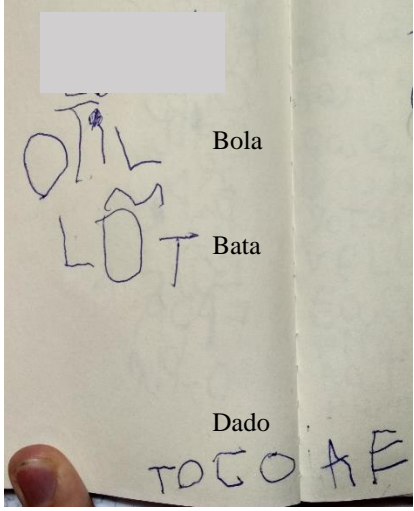
ANEXO M
Resultados do Pré-teste

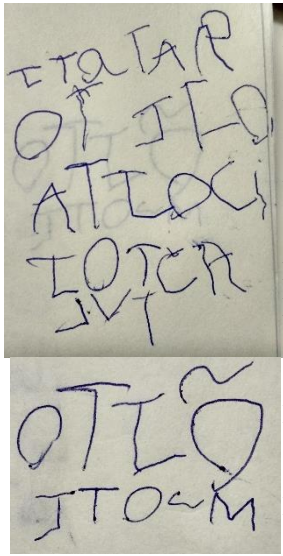
Criança	Fotografia da escrita	Comentários (Porque escreveste dessa forma? – Excertos do que as crianças disseram)
Af.	 <p>Bola</p> <p>Bata</p> <p>Dado</p> <p>Vota</p> <p>Vela</p> <p>Fada</p> <p>Fita</p> <p>Rato</p> <p>Ramo</p> <p>Data</p>	<p><u>Palavra 'bola':</u> Af. – “Primeiro o ‘O’?” Af. – “Não sei mais”. Daniela – “Mas achas que tem mais letras para além do ‘O’ ou não?” Af. – “Acho que tem mais letras do que o ‘O’” Af. – “Um ‘O’, um ‘P’ e um 0”.</p> <p><u>Palavra 'bata':</u> Af. – “Primeiro acho que é um 1. Um ‘A’ aqui no meio, depois o ‘S’ no meio e o ‘O’ no último”.</p> <p><u>Palavra 'vota':</u> Af. – “Porque acho que também há um ‘A’ e o ‘S’ está no meio”.</p> <p><u>Palavra 'vela':</u> Af. – “Por causa que achei que era esta letra no meio”. (Aponta para o ‘x’).</p> <p><u>Palavra 'fada':</u> Af. – “Porque acho que tem dois l’s”.</p> <p><u>Palavra 'fita':</u> Af. – “Porque acho que o l e também tem um 0 primeiro”.</p> <p><u>Palavra 'rato':</u> Af. – “Porque acho que é um 0 porque acho que o 0 é o último”.</p> <p><u>Palavra 'ramo':</u> Af. – “Porque acho que ‘ramo’ tem esta letra aqui” (Aponta para o ‘m’).</p>

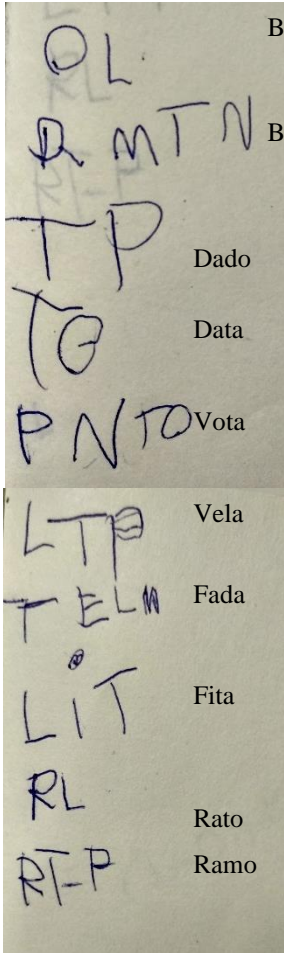
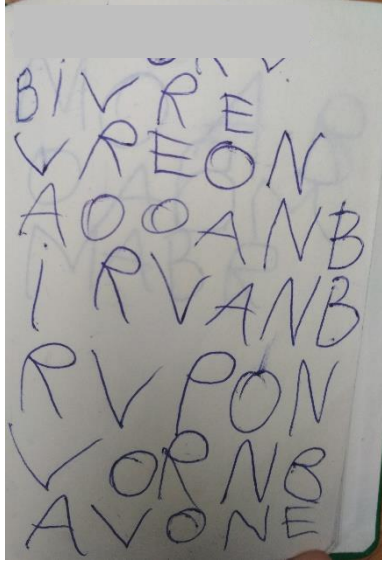
		<p>O Af. conhece algumas letras. Coloca números no meio das palavras.</p>
<p>An.</p>	 <p>Bola</p> <p>Bata</p> <p>Dado</p> <p>Data</p> <p>Vota</p> <p>Vela</p> <p>Fada</p> <p>Fita</p> <p>Rato</p> <p>Ramo</p>	<p><u>Palavra 'bola':</u> An. – “Acho que começa com 'O' e depois 'bo-la' ['bo.lə] e depois 'L' e depois um 'S'”.</p> <p><u>Palavra 'bata':</u> An. – “Acho que é um 'A', outro 'A', depois um 'L', depois um 'i', depois um 'L', uma assim e depois um 'E'.” An. – “Porque primeiro há o som [a]”.</p> <p><u>Palavra 'dado':</u> An. – “'D', um 'U' e já está”. - “Porque é 'da-do' ['da.du]” - “Porque uma tem o som 'U' e outra tem o som 'D'”. (Escreve a letra 'N' no som [u].</p> <p><u>Palavra 'data':</u> An. – “'D', 'A', 'E' é o som destas letras. Data.” An. – “Eu acho que é assim, se não for paciência”.</p> <p><u>Palavra 'vota':</u> An. – “'V', 'O', 'S', porque é 'vota'. Ah não, deve ter aqui um 'U'” (Escreve um 'N').</p> <p><u>Palavra 'vela':</u> An. – “Porque faz o som [v]”.</p> <p><u>Palavra 'rato':</u> An. – “Porque faz o som [ʀ], isto é um 'R'”.</p> <p><u>Palavra 'ramo':</u> An. – “Porque faz o som [ʀ].</p>

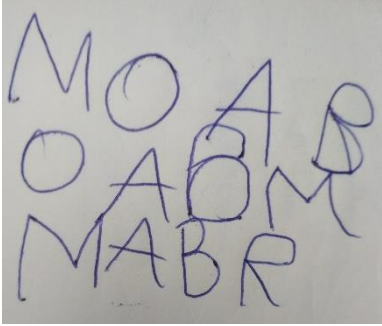
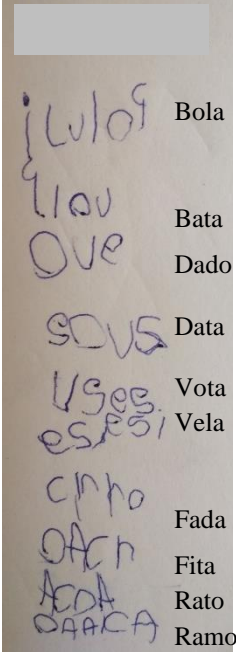
		<p>O An. já associa algumas letras ao respetivo som. A letra ‘R’ ao som [ʁ]. A letra ‘O’ ao som [o]. A letra ‘A’ ao som [a]. A letra ‘D’ ao som [d]. A letra ‘V’ ao som [v]. A letra ‘L’ ao som [l]. Associa incorretamente a letra ‘N’ ao som [u].</p>
<p>C.</p>		<p><u>Palavra ‘bola’:</u> C. – “A primeira é o ‘O’”. C. – “Porque acho que é assim. Por causa do som”.</p> <p><u>Palavra ‘bata’:</u> C. – “É sempre por causa do som”</p> <p><u>Palavra ‘dado’:</u> C. – “Não sei como é o ‘U’”.</p> <p><u>Palavra ‘rato’:</u> C. – “Um A” C. – “Eu não consigo fazer tão bem, mas fiz a letra da ‘Ma.’”.</p> <p><u>Palavra ‘ramo’:</u> C. – “Eu sei, começa por ‘Mad.’ e ‘Martim’. E esta é de ‘xavier’”.</p> <p>Conhece poucas letras. Parece associar a letra ‘O’ ao som [o] e a letra ‘A’ ao som [a].</p>
<p>Ga.</p>		<p><u>Palavra ‘bola’:</u> Ga. – “Eu não sei, não consigo”. Daniela – “Porque é que escreveste assim?” Ga. – “Porque sim” Ga. – “Porque eu não sei muito bem ainda a ler”</p> <p><u>Palavra ‘dado’</u></p>

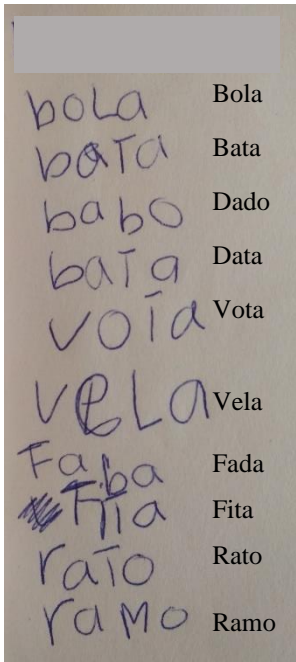
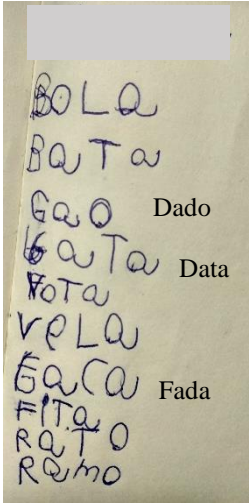
		<p>Daniela – “Aí está escrito ‘dado’?”</p> <p>Ga. – “Sim, parece quase um 2”</p> <p><u>Palavra ‘data’</u></p> <p>Daniela – “Como se escreve ‘data’”</p> <p>Ga. – “Não sei como é.”</p> <p>Daniela – “Porque é que achas que é assim?” (palavra ‘data’)</p> <p>Ga. – “Porque eu não sei muito bem. Eu não sei...”</p> <p>Daniela – “Então porque é que fizeste assim e não fizeste outra letra qualquer?”</p> <p>Ga. – “Porque assim era mais fácil de fazer”.</p> <p><u>Palavra ‘vota’</u></p> <p>Daniela – “Porque é que achas que é assim que se escreve?”</p> <p>Ga. – “Porque eu não sei muito bem fazer as letras”.</p> <p>“Sei fazer o número 5” (Escreve)</p> <p>Ga. – “Eu não sei...”</p> <p>Ga. – “Eu não sei aprender...”</p> <p>Ga. – “Porque eu não sei escrever”.</p>
<p>Gu.</p>		<p><u>Palavra ‘bola’:</u></p> <p>Gu. – “Porque ‘B’, ‘O’, ‘L’, ‘A’ é bola”.</p> <p><u>Palavra ‘bata’:</u></p> <p>Gu. – “Porque o som de ‘bata’ tem o som ‘B’, ‘A’, ‘T’, ‘E’”.</p> <p><u>Palavra ‘dado’:</u></p> <p>Gu. – “Porque ‘D’, ‘A’, ‘U’ é a palavra dado”.</p> <p><u>Palavra ‘data’:</u></p> <p>Gu. – “Porque a palavra tem quase o mesmo som que ‘dado’”.</p> <p><u>Palavra ‘vota’:</u></p>

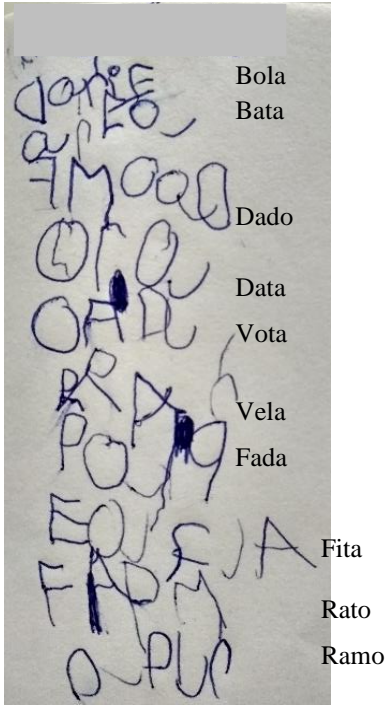
		<p>Gu. – “Um ‘V’, ‘O’, ‘T’, ‘A’, porque as letras parecem iguais a dizer ‘vota’.</p> <p>Gu. – “Porque eu gosto de escrever como sei”.</p> <p>Daniela – “Mas porque é que achas que é assim?”</p> <p>Gu. – “Porque penso na minha cabeça”.</p> <p>Daniela – “Mas como é que pensas?”</p> <p>Gu. – “Porque tenho cérebro...”</p> <p><u>Palavra ‘fada’:</u></p> <p>Gu. – “Porque parece mesmo um ‘F’ e acho que é mesmo assim”.</p> <p><u>Palavra ‘fita’:</u></p> <p>Gu. – “Porque ‘fita’ escreve-se assim mesmo”.</p> <p><u>Palavra ‘rato’:</u></p> <p>Gu. – “Porque gosto de escrever assim”.</p> <p><u>Palavra ‘ramo’:</u></p> <p>Gu. – “Porque acho que a forma como escrevi é a correta. Acho que tem as letras certas”.</p>
<p>J.</p>		<p><u>Palavra ‘Bola’:</u></p> <p>J. – “Porque começa com ‘A’”.</p> <p><u>Palavra ‘Bata’:</u></p> <p>J. – “Porque às vezes pode ter o som ‘A’, mas não é o ‘A’”.</p> <p><u>Palavra ‘Data’:</u></p> <p>J. – “Eu não sei... Eu acho que é assim porque acho que esta é a primeira”.</p> <p>Daniela – “E qual é essa letra? Sabes?”</p> <p>J. – “Não”.</p>

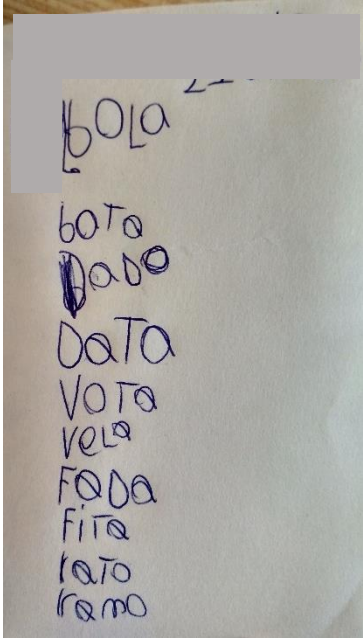
	 <p>Handwritten words on a piece of paper, arranged in two columns. The top column contains: DATA, VOTA, VELA, FADA, FITA. The bottom column contains: RATO, RAMO.</p>	<p><u>Palavra 'vota':</u> J. – “Porque eu pensei que era um ‘O’ primeiro”.</p> <p><u>Palavra 'vela':</u> J. – “Porque parece que é com ‘E’, mas eu enganei-me e fiz um ‘A’. Daniela – “Então, mas achas que é com ‘E’ ou com ‘A’?” J. – “Com ‘A’.”</p> <p><u>Palavra 'fita':</u> J. – “Eu ainda não aprendi o nome destas letras”.</p> <p><u>Palavra 'rato':</u> J. – “Acho que começa por ‘A’”.</p> <p><u>Palavra 'ramo':</u> J. – “Porque acho que começa por esta letra”.</p> <p>O J. sabe o nome de poucas letras.</p>
--	---	---

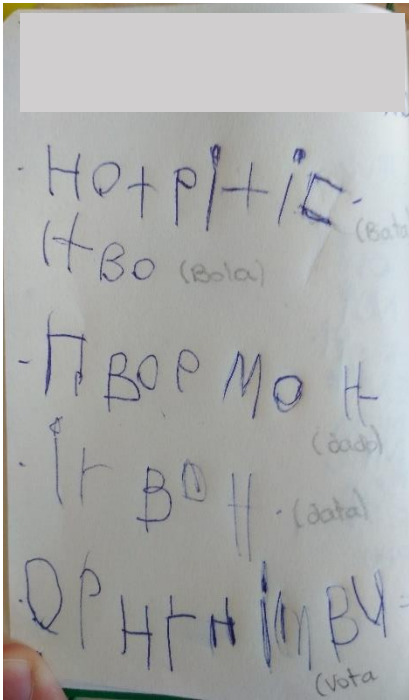
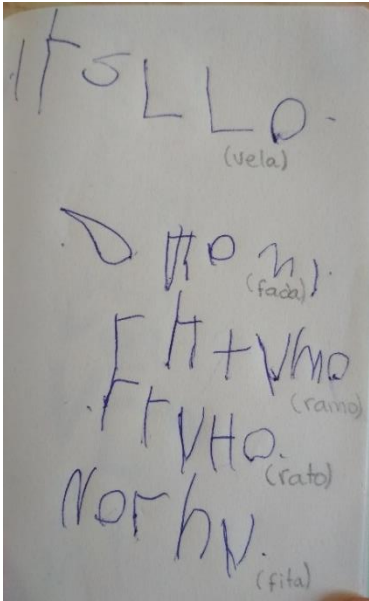
<p>La.</p>		<p><u>Palavra 'bola', 'dado', 'data', fada', 'rato', 'ramo':</u></p> <p>La. – “Parece uma palavra pequena”./ “Parece que é meia palavra pequena”</p> <p><u>Palavra 'Bata', 'vota', 'fita':</u></p> <p>La. – “Parece uma palavra assim média”./”É uma palavra assim mais média”.</p>
<p>Le.</p>		<p><u>Palavra 'bola':</u></p> <p>Le. – “Porque [bo] acho que começa com 'B' e [tɛ] acaba com 'E'”.</p> <p><u>Palavra 'bata':</u></p> <p>Le. – “”[ba], [ba] acho que começa com 'V'”.</p> <p><u>Palavra 'dado':</u></p> <p>Le. – “Acho que a palavra é assim, muito grande.”</p> <p><u>Palavra 'data':</u></p> <p>Le. – “Porque acho que [da] começa por 'I', [da] é quase 'I'”.</p> <p><u>Palavra 'vota':</u></p>

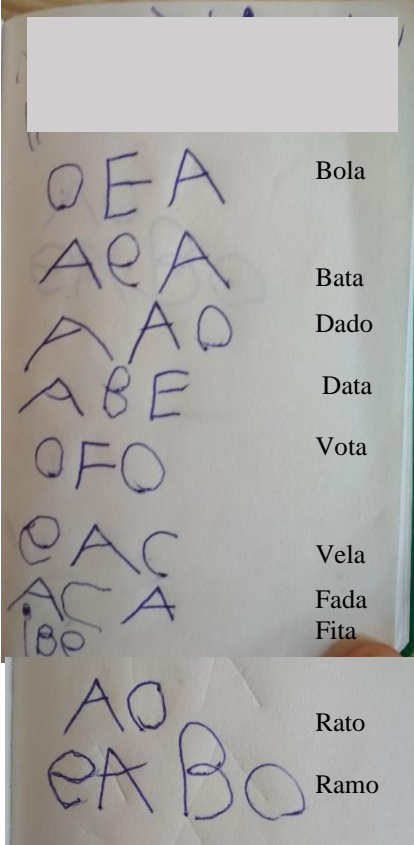
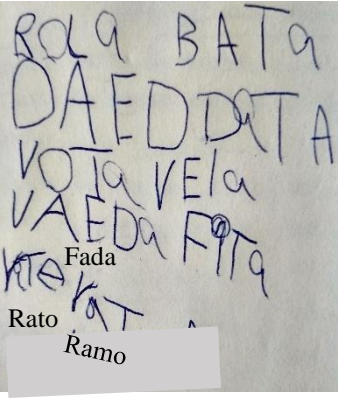
	 <p>Fita Rato Ramo</p>	<p>Le. – “Porque ‘vota’ é quase igual a ‘R’”.</p> <p><u>Palavra ‘vela’:</u> Le. – “Porque acho que vela é quase igual a estas 5 letras”.</p> <p><u>Palavra ‘fada’:</u> Le. – “[fa], ‘A’, ‘fada’”.</p> <p>Le. - “Porque acho que é igualzinho a estas letras”.</p> <p><u>Palavra ‘ramo’:</u> Le. – “Porque acho que é quase igual a ‘ramo’ porque escrevi estas palavras quase iguais”.</p>
<p>Lo.</p>	 <p>Bola Bata Dado Data Vota Vela Fada Fita Rato Ramo</p>	<p><u>Palavra ‘bola’:</u> Lo. – “Eu acho que começa por um ‘l’”.</p> <p>Daniela – “Porque é que achas que é assim?”</p> <p>Lo. – “Porque acho que se escreve assim”.</p> <p>Daniela – “Mas porque é que achas que se escreve assim?”</p> <p>Lo. – “Porque eu conheço estas letras quase todas”.</p> <p><u>Palavra ‘bata’:</u> Lo. – “Porque eu conheço estas letras e então eu faço assim”.</p> <p><u>Palavra ‘dado’:</u> Lo. – “Porque estas letras são quase iguais ao meu nome”.</p> <p><u>Palavra ‘vota’:</u> Daniela – “Porque é que colocaste essas letras e não colocaste outras?”</p> <p>Lo. – “Eu coloquei essas, mas a seguir vou colocar outras”.</p> <p><u>Palavra ‘fada’:</u></p>


		<p>Lo. – “Porque eu usei um ‘C’, dois ‘R’ e um ‘O’ e são diferentes destas aqui”.</p> <p><u>Palavra ‘rato’:</u></p> <p>Lo. – “Porque usei dois ‘A’s para acabar, um ‘C’ e um ‘O’”.</p> <p><u>Palavra ‘ramo’:</u></p> <p>Lo. – “Porque tem três O’s, um ‘A’ e um ‘C’”.</p>
<p>Mad.</p>		<p>Mad. – “Porque é a maneira que se escreve”</p> <p>Daniela – “Mas porque achas que é assim?”</p> <p>Mad. – “Porque eu gosto de escrever assim”.</p> <p>Mad. – “Porque isto tem sons e eu faço os sons para descobrir qual é a letra”.</p>
<p>Ma.</p>		<p><u>Palavra ‘bola’:</u></p> <p>Ma. – “Mas Daniela, faço um ‘B’ assim?” (Faz um ‘B’ maiúsculo).</p> <p><u>Palavra ‘bata’:</u></p> <p>Ma. – “Porque têm a mesma letra do som”.</p> <p><u>Palavra ‘dado’:</u></p> <p>Ma. – “Eu não sei fazer o ‘D’”.</p> <p><u>Palavra ‘data’:</u></p> <p>Ma. – “Porque começa com o mesmo som da letra”.</p> <p><u>Palavra ‘vota’:</u></p>

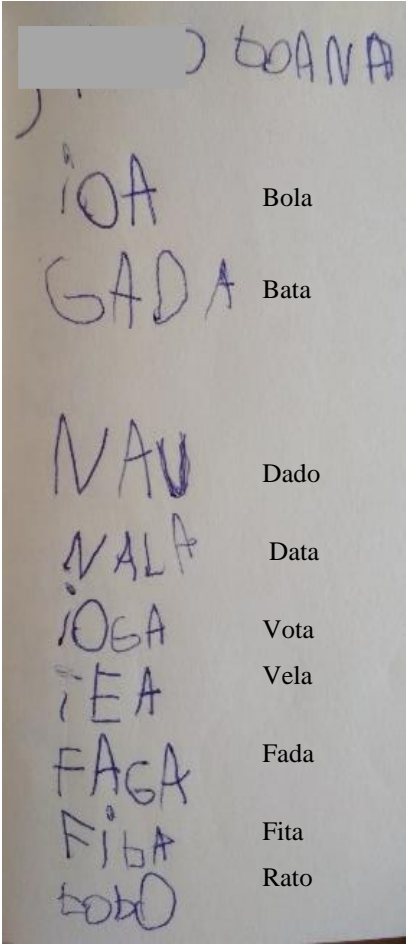
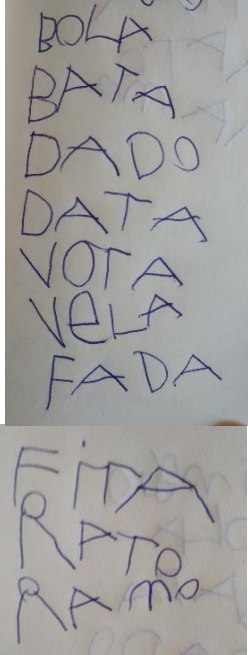
		<p>Ma. – “A primeira letra é o ‘V’, mas eu não sei fazer”.</p> <p>Ma. – “Já sei qual é, é o ‘V’ de Viviana”.</p> <p>Daniela – “Porque escreveste assim?”</p> <p>Ma. – “Por causa do som”.</p> <p><u>Palavra ‘vela’:</u></p> <p>Ma. – “Porque o som é o mesmo som das letras”</p> <p><u>Palavra ‘fada’:</u></p> <p>Ma. – “é o ‘F’, mas não sei como é um ‘F’”.</p> <p>Ma. – “‘Fralda’ tem ‘F’”.</p> <p>Ma. – “Porque começa com o mesmo som das letras”.</p>
<p>Mar.</p>	 <p>Bola Bata Dado Data Vota Vela Fada Fita Rato Ramo</p>	<p><u>Palavra ‘bola’:</u></p> <p>Mar. – “Acho que é assim porque eu conheço estas letras”.</p> <p><u>Palavra ‘bata’:</u></p> <p>Mar. – “Acho que começa com ‘A’”.</p> <p>Mar. – “Porque eu conheço estas letras”.</p> <p><u>Palavra ‘dado’:</u></p> <p>Mar. – “F, M...”</p> <p>Mar. – “Porque eu conheço todas estas letras”.</p> <p>Daniela – “Então, mas aqui disseste que era ‘bata’ e aqui disseste que era ‘dado’ e conheces todas as letras. Porque é que começaste com esta letra?”</p> <p>Mar. – “Porque é a letra da minha mana também”.</p> <p><u>Palavra ‘data’:</u></p>

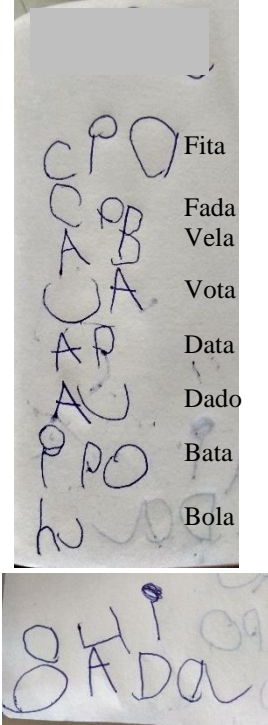
		<p>Mar. – “Porque eu acho que é assim”.</p> <p><u>Palavra ‘vota’:</u> Mar. – “Começa com ‘O’”.</p> <p>Mar. – “Porque eu estou a ouvir o som ‘O’”.</p> <p><u>Palavra ‘vela’:</u> Mar. – “Porque conheço estas letras”.</p> <p><u>Palavra ‘fada’:</u> Mar. – “‘P’ de fada’.</p> <p><u>Palavra ‘fita’:</u> Mar. – “Não sei como são as letras”.</p> <p>Daniela – “Porque achas que é assim?”</p> <p>Mar. – “Porque gosto”.</p> <p><u>Palavra ‘rato’:</u> Mar. – “Porque acho”.</p>
<p>ML.</p>	 <p>A photograph of a piece of paper with handwritten words in blue ink. The words are listed vertically: bola, bata, bato, data, vota, vela, fada, fita, rato, and remo. There is a small arrow pointing to the word 'bola'.</p>	<p>ML. – “Porque tem o som de ‘bola’ [‘bo.lɐ]”.</p> <p>ML. – “Porque tem o som de ‘bata’ [‘ba.tɐ]”.</p> <p>ML. – “Um ‘F’, um ‘A’, um ‘D’ e um ‘A’”.</p>

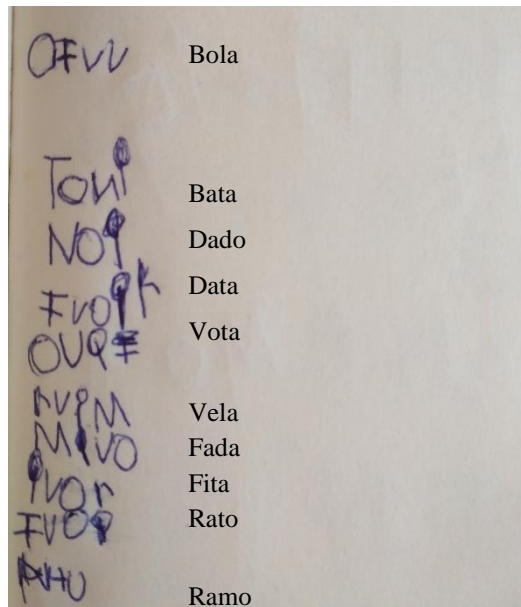
<p>MB.</p>	 	<p><u>Palavra 'Bola':</u> Daniela – “Porque é que escreveste assim?” MB. – “Eu não sei escrever, eu não sei as letras da ‘bola’”.</p> <p>Daniela – “Mas achas que é assim que se escreve ‘bola’ ou não?” MB. – “Eu acho, porque são as letras do meu nome”.</p> <p><u>Palavra 'Bata':</u> MB. – “Eu ainda não sei escrever porque eu invento algumas palavras”.</p> <p><u>Palavra 'dado':</u> MB. – “Porque eu escrevo à minha maneira”.</p> <p><u>Palavra 'vota':</u> MB. – “Porque eu queria fazer o ‘O’”.</p> <p><u>Palavra 'fita':</u> MB. – “Algumas palavras são pequenas, pois é?” MB. – “Porque ‘fita’ podia começar por esta letra”.</p> <p><u>Palavra 'ramo':</u> Daniela – “Porque é que em ‘rato’ e ‘ramo’ começaste por esta letra?” MB. – “Porque eu ainda não sei bem as palavras, ainda não aprendi”.</p>
<p>MM.</p>		<p><u>Palavra 'bola':</u> MM. – “Um ‘O’, é um ‘O’. Depois um ‘E’ e um ‘A’”.</p> <p><u>Palavra 'bata':</u></p>

		<p>Daniela – “Porque achas que é assim?”</p> <p>MM. – “Porque esta letra parece-me um ‘A’, esta um ‘E’ e esta um ‘A’.</p> <p><u>Palavra ‘dado’:</u></p> <p>MM. – “Dado! Um ‘A’ é um ‘A’.</p> <p>‘Da-do’ [‘da.du], outro ‘A’”</p> <p>MM. – “Tem o som de dois A’s.”</p> <p><u>Palavra ‘data’:</u></p> <p>MM. – “Porque os sons parece que é um ‘A’, ‘B’, ‘E’, parece...”</p> <p><u>Palavra ‘vota’:</u></p> <p>MM. – “‘T’ é um ‘T’...Um ‘T’ é como?” (faz a letra ‘F’)</p> <p>MM. – “Porque tem o som do ‘O’, desta letra e do ‘O’”.</p> <p><u>Palavra ‘vela’:</u></p> <p>MM. – “Porque tem os sons destas letras”.</p> <p>Associa a letra ‘O’ ao som [o] e ao som [u]. Associa a letra ‘I’ ao som [i]. Associa a letra ‘A’ ao som [a] e, por vezes, ao som [ɐ].</p>
<p>RA.</p>	 <p>Bola; Bata</p> <p>Dado; Data</p>	<p><u>Palavra ‘bola’:</u></p> <p>RA. – “Por causa que [bo] é um ‘B’, ‘bo-la’ [‘bo.lɐ], som do ‘L’ e ‘A’”.</p> <p><u>Palavra ‘bata’:</u></p> <p>RA. – “[ba] é com ‘B’, [a] é ‘A’, [tɐ], ‘T’, ‘Ba-ta’ [‘ba.tɐ], ‘A’”.</p> <p><u>Palavra ‘dado’:</u></p> <p>RA. – “Não sei qual é a forma do ‘U’”</p> <p>RA. – “[da] isto é um ‘D’, ‘A’, ‘E’, ‘D’, ‘Da-do’ [‘da.du].</p>

	<p>Vota; vela Fada; Fita Rato; Ramo</p>	<p><u>Palavra 'data':</u> RA. – “‘D’ de ‘data’ [‘da.tɐ], ‘A’, [tɐ], ‘T’ e depois um ‘A’”.</p> <p><u>Palavra 'fada':</u> RA. – “‘V’ outra vez”.</p> <p><u>Palavra 'rato':</u> RA. – “‘R’, ‘A’, ‘T’, ‘E’”.</p>
<p>Ro.</p>		<p>Daniela – “Porque é que começaste com essa letra?”</p> <p>Ro. – “Toda a gente sabe que ‘bola’ começa com ‘b’”.</p> <p>Daniela – “Porque é que achas que ‘bata’ se escreve assim?”</p> <p>Ro. – “Porque pode-se escrever de maneiras diferentes e cada um tem a sua maneira”.</p>
<p>S.</p>		<p><u>Palavra 'bola':</u> S. – “Uma ‘B’, uma ‘O’” S. – “Porque eu acho que é assim”.</p> <p><u>Palavra 'bata':</u> S. – “Não sei qual é o ‘B’”. S. – “Porque ‘bata’ começa com ‘B’ e acaba com ‘A’”.</p> <p><u>Palavra 'dado':</u> S. – “Acho que ‘dado’ começa por ‘N’”.</p> <p><u>Palavra 'vela':</u> S. – “Porque começa pelo ‘V’”.</p> <p><u>Palavra 'fada':</u></p>

		<p>Ramo</p>	<p>S. – “Porque ‘fada’ começa por ‘F’”</p> <p>S. – “Porque depois do ‘F’ vem o ‘A’.</p> <p>Daniela – “E a seguir? ‘Fa-da’ [‘fa.dɐ], ‘da’ [dɐ]”.</p> <p>S. – “O ‘D’, o ‘A’”.</p> <p><u>Palavra ‘rato’:</u></p> <p>S. – “Porque ‘rato’ termina com ‘O’”.</p> <p><u>Palavra ‘rato’:</u></p> <p>S. – “Porque acho que começa com ‘M’”.</p> <p>Associa a letra ‘B’ ao som [b]. A letra ‘O’ ao som [o] e, por vezes, ao som [u]. Muitas vezes, associa a letra ‘A’ ao som [a] e [ɐ]. Associa a letra ‘F’ ao som [f].</p>
<p>Si.</p>			<p>Daniela – “Porque é que escreveste assim?”</p> <p>Si. – “Porque se escrevesse com outras letras não ia ser ‘bola’”.</p> <p>Si. – “Pensei na palavra ‘bola’”</p> <p>Si. – “Porque está escrito ‘bata’, pensei e vi que era assim”.</p> <p>Si. – “Porque começa com um ‘V’, um ‘E’, um ‘L’ e um ‘A’”</p>

<p>SC.</p>		<p><u>Palavra 'bola':</u> SC. – “Bo-la’, tem 2 sílabas”</p> <p><u>Palavra 'bata':</u> SC. – “Bata’, tem 3 sílabas”</p> <p><u>Palavra 'dado':</u> SC. – “Porque é [da], o ‘A’, [du], o ‘U’”.</p> <p><u>Palavra 'data':</u> SC. – “Da-ta’, [da], ‘A’, [tɛ], ‘T’.</p> <p><u>Palavra 'vela':</u> SC. – “Porque é [ve], ‘E’, [tɛ], ‘A’”</p> <p><u>Palavra 'fada':</u> SC. – “Fa-da’, é um ‘D’”.</p> <p><u>Palavra 'fita':</u> SC. – “Porque tem um ‘A’ um ‘I’ e um ‘D’”.</p> <p>SC. – “Porque eu só sei escrever assim”.</p> <p>SC. – “Porque eu acho que é assim”.</p>
<p>SR.</p>		<p><u>Palavra 'bola':</u> SR. – “Um ‘O’.</p> <p>SR. – “É mais grande do que só duas letras”.</p> <p><u>Palavra 'bata':</u> SR. – “Um ‘A’. Isto começa com ‘A’”.</p> <p>SR. – “Ainda é pequenino. ‘Bata’ é um nome grande”.</p> <p><u>Palavra 'dado':</u> SR. – “Porque parece com um ‘A’”.</p> <p><u>Palavra 'data':</u> SR. – “Porque o som parece que é ‘A’”.</p> <p><u>Palavra 'vota':</u></p>



SR. – “Porque parece que começa com ‘O’”.

Palavra ‘vela’:

SR. – “E’”.

Palavra ‘fada’:

SR. – “Porque parece que começa com um ‘A’”.

Palavra ‘fita’:

SR. – “Porque parece que começa com um ‘I’”.

SR. – “Porque parece o nome da minha mãe que é ‘Filipa’ e eu escrevo às vezes o nome da minha mãe e tem estas letras”.

Palavra ‘rato’:

SR. – “[ba], um ‘A’”.

Daniela – “Então no [ba] fizeste um ‘A’ e as outras letras porque é que fizeste assim?”

SR. – “Porque parece um ‘tu’ e nas histórias o ‘tu’ escreve-se e eu fiz assim”

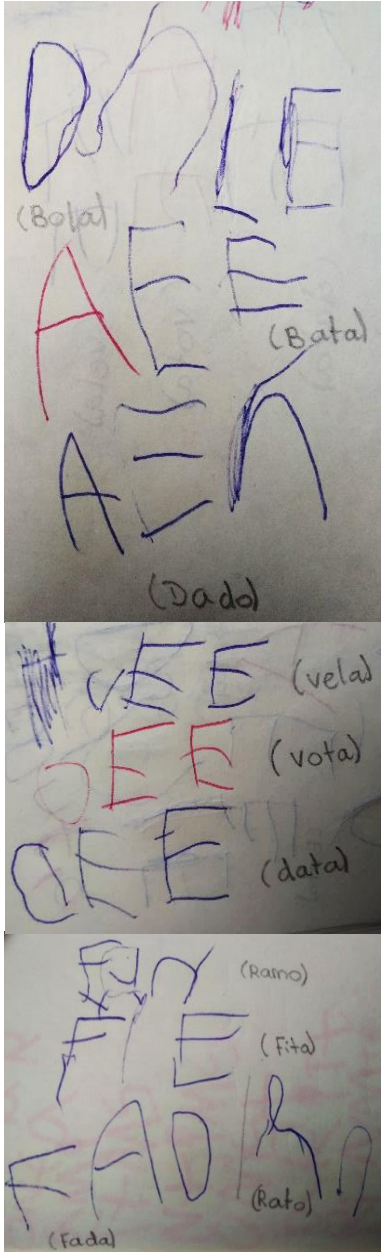
Palavra ‘ramo’:

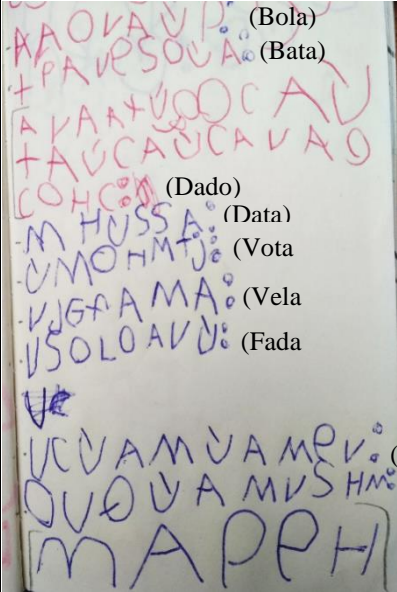
SR. – “Porque parece que é ‘ramo’ e eu escrevo com estas letras”.

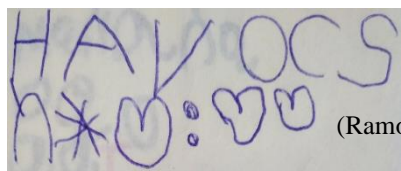
Oralmente, associa o som [a], à letra ‘A’, mas depois não sabe escrever a letra ‘A’. Associa a letra ‘O’ ao som [o].

ANEXO N
Resultados do Pós-teste

| | ' ' | | ' ' |

Criança	Fotografia da escrita	Comentários (Porque escreveste dessa forma? – Excertos retirados do áudio)
Af.	(Não realizou o pós-teste)	
An.		<p><u>Palavra 'bola':</u> An. – “Eu acho que ‘bola’ é um ‘A’, um ‘N’, um ‘T’, um ‘O’, um ‘N’, depois um ‘I’ e depois um ‘O’. É o meu nome.” Daniela – “Pois, mas não é o teu nome que tens de fazer, tens de escrever ‘bola’”. An. – “‘O’”. An. – “Depois um ‘O’ outra vez”. Daniela – “Achas que é outro ‘O’?” An. – “Booooo-laaa. Não, por acaso acho que é um ‘S’”. Daniela – “Porque é que achas que é um ‘S’?” An. – “Porque ‘bool...’”. Daniela – “Então o que é que achas que é?” An. – “‘U’, ‘U’. O ‘u’ faz o som do ‘O’” [o]. Daniela – “O ‘U’ faz o som do [o]? Então, mas já fizeste um ‘O’, queres fazer um ‘U’ agora?” (Escreve um ‘n’, mas diz que é a letra ‘u’) An. – “‘booo-laa’. Eu não sei qual é a letra que faz o som ‘l’... Ah sim o ‘L’”. Daniela – “A seguir ao ‘L’, o que é que achas que é? ‘Bo-laa’”. An. – “Um ‘E’.”</p> <p><u>Palavra 'bata':</u> An. – “Não sei qual é a letra que faz o som ‘ba’ [ba]. Olha o ‘A’, [ba], ‘A’, [ba], ‘A’”.</p> <p><u>Palavra 'dado':</u> (Escreve um ‘N’, mas diz que é a letra ‘U’).</p> <p><u>Palavra 'data':</u> An. – “‘D’”.</p>

		<p><u>Palavra 'vota':</u> An. – “'vota'? Essa é fácil”. An. – “'Vo', 'o'”. An. – “'ta-a-a' [tɐ], [ɐ], [ɐ]. (Escreve a letra 'E') <u>Palavra 'vela':</u> An. – “'vela' ['ve.lɐ], [ve], [ve], [ve], 'V'. Isto é um 'V', certo?” <u>Palavra 'rato':</u> An. – “'R'” Daniela – “E agora? 'Ra-to', 'ra' ['ɾa.tu], [ɾa]” An. – “'Já fiz o som [ɾa]”. <u>Palavra 'ramo':</u> An. – “'R'” An. – “'U'”</p> <p>O An. parece associar o som 'ɐ' – de 'bo.la' ['bo.lɐ], “ve.la”, ['ve.lɐ]... – à letra 'E' e o som [u] – de 'da.do' ['da.du], de 'rato' ['ɾa.tu], 'ra.mo' ['ɾɐ.mu] à letra 'N'.</p>
<p>C.</p>		<p><u>Palavra 'bola':</u> C. – “Eu não sei como se chamam as letras”. Daniela – “Ok, mas se eu disser 'bola' como é que achas que se escreve?” C. – “'V', 'A' e 'O'”. Daniela – “Porque é que achas que se escreve assim?” C. – “Porque tem o som”. C. – “Acho que era primeiro o 'A' do que o 'V'”. Daniela – “Achas que é primeiro o 'A'? 'bola' Diz lá tu: 'bola'”. C. – “Dois 'A's’”. <u>Palavra 'bata':</u></p>



C. – “bata, bata, bata..., ‘X’!”

Daniela – “Achas que é um ‘X’?”

Daniela – “Porque achas que é assim?”

C. – “Porque tem o som”.

Daniela – “Achas que [ʃ], ‘bata’...”

C. – “Bata, [ʃ]”

Daniela – “Bata começa com o som [ʃ]?”

Palavra ‘data’:

C. – “A palavra pode ser com números?”

Daniela – “O que é que tu achas? As palavras escrevem-se com números?”

C. – “Não”.

C. – “Eu não sei como é que se faz a letra ‘ta’ [tə]”.

Palavra ‘vota’:

C. – “um ‘O’. Qual é que é? Esta?”

Daniela – “Isso é um ‘H’”.

C. – “Vou fazer um ‘H’”.

Palavra ‘vela’:

Daniela – “Dizes que é pelo som. Ao ouvires a palavra qual é que achas que é a letra? ‘Vela’”.

C. – “V”.

C. – “Já sei! É a primeira [letra] de Gu.”.

Daniela – “Gu., ‘ggg’, Vvvela [‘vvve.ɫə],...
Achas que é parecido o som?”

C. – “‘Vela’ [‘ve.ɫə], ‘Gu.’ [gi.’ɫer.mi].
Sim”.

Daniela – “Vê lá qual é que achas que faz o som [ɫə]”.

C. – “Já sei”.

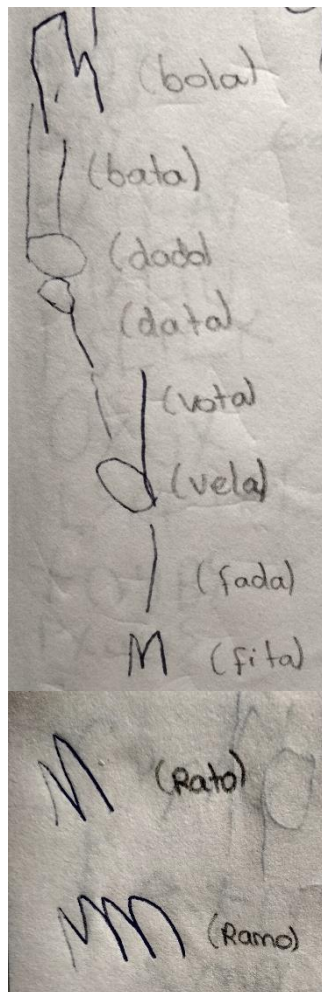
Daniela – “Já está?”

C. – “É mais duas [letras]”.

Daniela – “Porque é que achas que são mais duas?”

C. – “Porque tem... como é que era? Ve-la [‘ve.ɫə]”.

		<p><u>Palavra ‘fada’:</u></p> <p>C. – “Eu acho que é a mesma porque ‘ve-la’ [‘ve.lə], ‘fa-da’ [‘fa.də].</p> <p>Daniela – “Achas que é igual?”</p> <p>C. – “Sim... mas não é todas”.</p> <p><u>Palavra “fita”:</u></p> <p>Daniela – “Achas que começa com que letra?”</p> <p>C. – “Eu não sei como é que é o nome... Posso escrever e não dizer o nome, que eu não sei...”</p> <p>Daniela – “Porque é que achas que começa com ‘u’?”</p> <p>C. – “Porque tem o som ‘fi-ta’ [‘fi.tə], [u]”.</p> <p>Daniela – “Achas que é igual? [u], [fi], é igual?”</p> <p>C. – “Sim... ‘U’ é igual a ‘u’”.</p> <p>Daniela – “Sim, mas queres escrever ‘fita’”.</p> <p>C. – “Uma letra não é um nome”.</p> <p>Daniela – “Sim, uma letra não é uma palavra”.</p> <p><u>Palavra ‘rato’:</u></p> <p>C. – “Eu quero fazer uma letra que é assim...”</p> <p>C. – “Depois é o ‘S’”.</p> <p><u>Palavra ‘ramo’:</u></p> <p>C. – “‘ra-aa’ [ʀə]... É uma letra e depois é o ‘A’. Depois é este... é um pouco de tudo”.</p> <p>A C. sabe o nome de poucas letras (‘A’, ‘V’, ‘O’, ‘C’, ‘S’).</p>
<p>Ga.</p>		<p><u>Palavra ‘bola’:</u></p> <p>Daniela – “Como é que achas que se escreve ‘bola’?”</p> <p>Ga. – “S”.</p> <p>Ga. – “Como é que é o ‘S’?”</p> <p>Daniela – “Como é que achas que é o ‘S’?”</p> <p>Ga. – “É assim... é ‘André’?”</p>



Daniela – “‘André’ começa com ‘A’”.

Ga. – “Então acho que é um ‘A’”.

Daniela – “Porque é que achas que é assim que se escreve ‘bola’?”

Ga. – “Porque eu não sei as letras. Então eu estou sempre a trocar de letras”.

Palavra ‘bata’:

Daniela – “Como é que achas que se escreve ‘bata’?”

Ga. – “U”.

Daniela – “Porque é que achas que se escreve assim?”

Ga. – “Porque eu também não sei, estou sempre a trocar de letras”.

Palavra ‘dado’:

Daniela – “Como é que achas que se escreve ‘dado’?”

Ga. – “G”.

Daniela – “Achas que é só o ‘G’ ou achas que tem mais letras?”

Ga. – “Só o ‘G’”.

Palavra ‘data’:

Daniela – “Porque é que achas que é essa [letra]?”

Ga. – “Eu já disse, eu não sei bem, estou sempre a trocar de letras”.

Daniela – “Sim, mas porque é que aqui fizeste um ‘A’ e em cima fizeste um ‘G’?”

Ga. – “Porque é mesmo assim”.

Palavra ‘rato’:

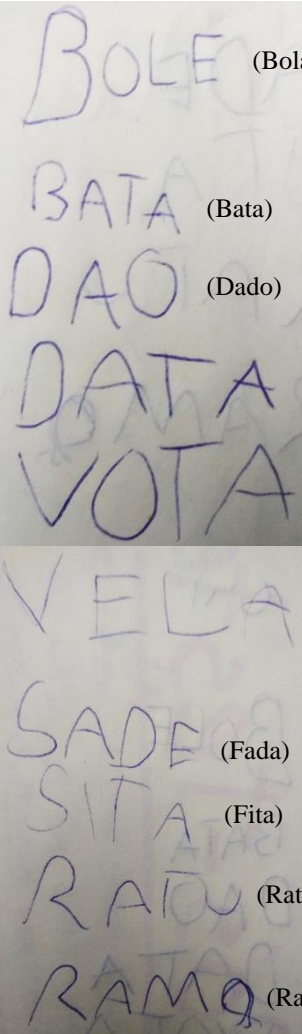
Ga. – “‘Mc Donalds’ é aquela letra”.

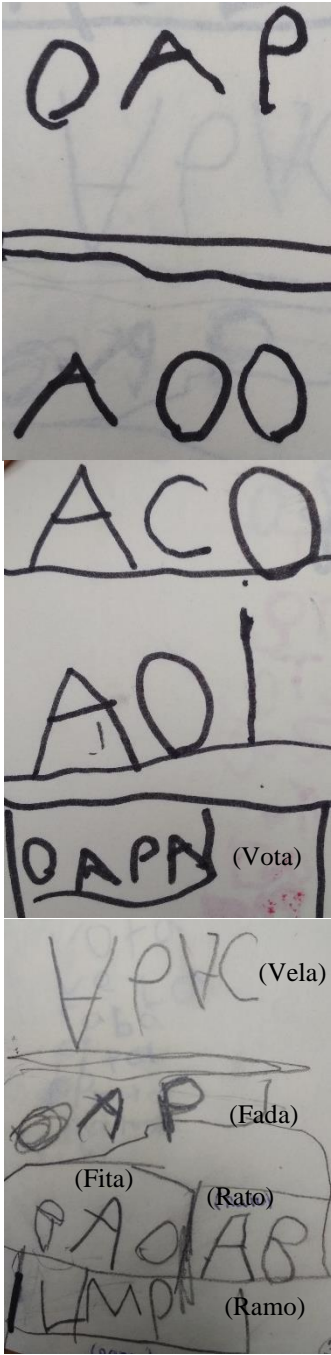
Daniela – “Sim, ‘Mc Donalds’ começa com ‘M’. Então e achas que ‘rato’ também começa com ‘M’, como ‘Mc Donalds’?”

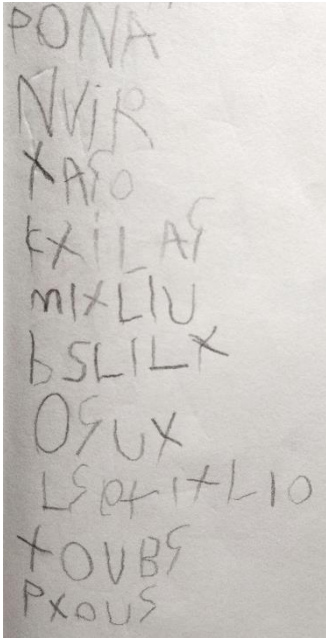
Ga. – “Sim”.

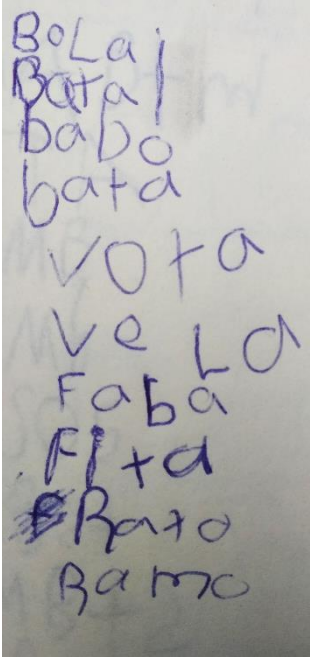
Daniela – “Porquê?”

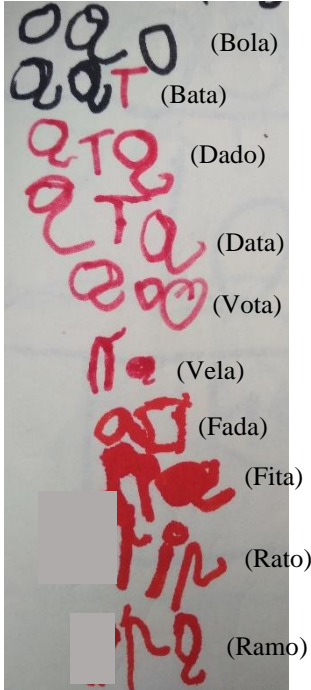
Ga. – “Eu já disse, porque eu não sei”.

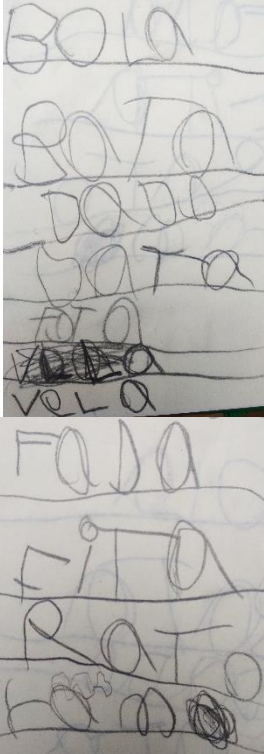
		<p><u>Palavra ‘ramo’:</u> Daniela – “Porque é que fizeste esta letra e não fizeste outra qualquer? Porque é que pensaste que era essa?” Ga. – “Eu só sei fazer letras que eu conheço”.</p> <p>O Ga. ainda não sabe o nome da maioria das letras.</p>
<p>Gu.</p>		<p><u>Palavra ‘bola’:</u> Daniela – “Porque escreveste assim ‘bola’?” Gu. – “Parece o som de ‘bola’”. Daniela – “É? ‘Bola’”. Gu. – “Ah! No fim é que tem o ‘A’.” Daniela – “O quê?” Gu. – “No fim tem um ‘A’! Acho eu... Não, acho que era...” (MB. interrompe) Daniela – “Então, como achas que é?” Gu. – “Acho que é assim”.</p> <p><u>Palavra ‘bata’:</u> Gu. – “Porque gosto da maneira que escrevi”.</p> <p><u>Palavra ‘dado’:</u> Gu. – “Porque ‘dado’ é mesmo assim”.</p> <p><u>Palavra ‘data’:</u> Gu. – “Porque é assim que escrevi à minha maneira”.</p> <p><u>Palavra ‘fada’:</u> Gu. – “Porque acho que é a forma mais correta de escrever”.</p> <p><u>Palavra ‘ramo’:</u> Gu. – “Porque gostei da forma que escrevi”.</p> <p>Faz a letra ‘S’ para o som [f] de ‘fada’ [‘fa.də] e ‘fita’ [‘fi.tə].</p>

<p>J.</p>	 <p>(Bola)</p> <p>(Bata)</p> <p>(Dado)</p> <p>(Data)</p> <p>(Vota)</p> <p>(Vela)</p> <p>(Fada)</p> <p>(Fita)</p> <p>(Rato)</p> <p>(Ramo)</p>	<p><u>Palavra 'Bola':</u> Daniela – “Porque é que achas que é assim?” J. – “Porque às vezes as palavras enganam”.</p> <p><u>Palavra 'dado':</u> J. – “Porque 'dado' começa com 'A'”.</p> <p><u>Palavra 'vota':</u> J. – “Porque começa com 'O'”</p> <p><u>Palavra 'vela':</u> J. – “Acho que é assim, porque acho que é assim”.</p> <p><u>Palavra 'rato':</u> J. – “Não sei como se faz o 'U'”.</p> <p><u>Palavra 'ramo':</u> J. – “Acho que é assim porque acho que é assim”.</p> <p>Sabe o nome da maioria das letras.</p>
<p>La.</p>	<p>(Não realizou o pós-teste)</p>	
<p>Le.</p>	<p>(Não realizou o pós-teste)</p>	

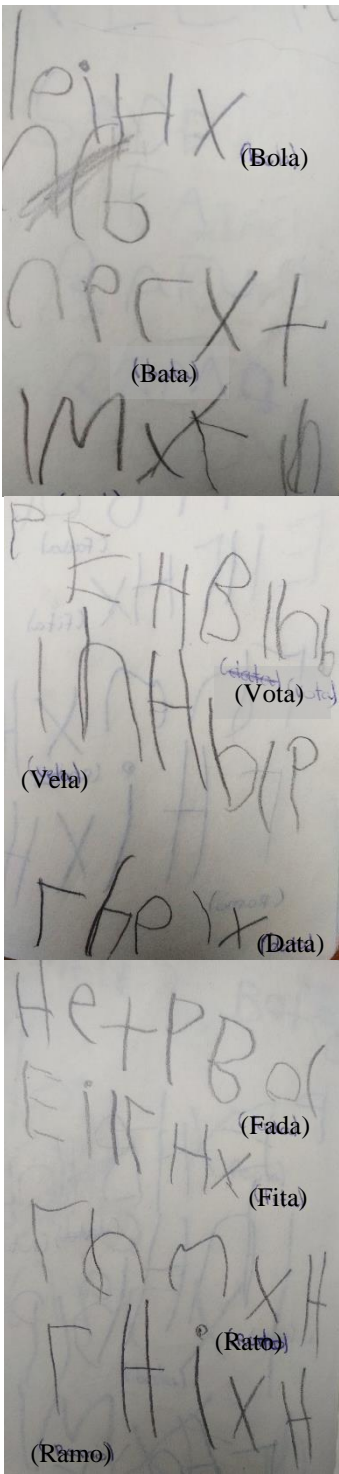
<p>Lo.</p>	 <p>Bola Bata Dado Data Vota Vela Fada Fita Rato Ramo</p>	<p><u>Palavra 'bola':</u> Lo. – “Acho que é um ‘T’”. Lo. – “Um ‘T’ é assim?” (Faz um ‘P’) Daniela – “Faz como tu achas”. Daniela – “Diz lá tu ‘bola’. É mais fácil se disseres”. Daniela – “Porque é que achas que é assim?” Lo. – “Porque eu conheço esta, esta... já conheço todas estas letras”.</p> <p><u>Palavra 'bata':</u> Daniela – Porque é que achas que é um ‘N’ primeiro?” Lo. – “Pode ser um ‘V’”.</p> <p><u>Palavra 'dado':</u> Daniela – “Porque é que achas que é assim?” Lo. – “O ‘A’ de Afonso, o ‘X’ de (?), o cedilha de Lourenço e o ‘O’ de Lourenço”. Daniela – “Porque é que achas que ‘dado’ se escreve assim?” Lo. – “Eu conheço estas letras”.</p> <p><u>Palavra 'vota':</u> Daniela – “Diz lá ‘vota’. Achas que começa com que letra?” Lo. – “M” Daniela – “E a seguir?” Lo. – “T”. Lo. – “Acho que é o nome do Martim”.</p> <p><u>Palavra 'vela':</u> Daniela – “Porque é que escreveste assim?” Lo. – “Eu adoro escrever.” Daniela – “E porque é que escreveste com estas letras e não utilizaste outras?” Lo. – “Outras eu não conheço”.</p>
------------	--	--

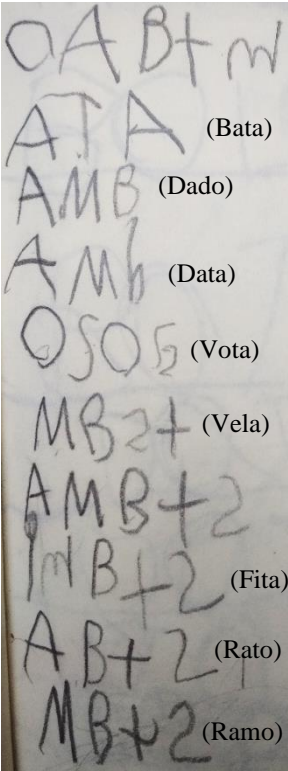
		Escreve as letras que conhece sem fazer relação com o som. Já identifica a maioria das letras.
Mad.	 <p>Bola Bata bado bata vota vela Faba Fita Rato Ramo</p>	<p><u>Palavra 'bola':</u> Daniela – “Porque é que achas que é assim?” Mad. – “Porque eu sei que é assim.” Daniela – “Como é que sabes?” Mad. – “Porque eu faço o som e faço ‘bo’ [bo], o ‘B’ junta-se ao ‘O’ e o ‘L’ junta ao ‘A’, ‘bola’ [‘bo.ɫɐ].”</p> <p><u>Palavra 'bata':</u> Mad. – “O ‘B’ junta ao ‘O’ e o ‘T’ junta ao ‘A’”. Daniela – “‘Bata’”. Mad. – “Ah, o ‘A’”. Daniela – “O que é que mudaste aí então?” Mad. – “O ‘O’, porque o ‘B’ junta ao ‘A’”.</p> <p><u>Palavra 'dado':</u> Mad. – “O ‘D’ junta ao ‘A’ e o ‘A’ junta ao ‘D’ e depois o ‘D’ junta ao ‘O’”.</p> <p><u>Palavra 'vela':</u> Mad. – “O ‘V’ junta ao ‘E’, o ‘E’ junta ao ‘L’ e o ‘L’ junta ao ‘A’”.</p> <p><u>Palavra 'rato':</u> Mad. – “‘F’... Eu fiz um ‘F’.” Daniela – “Então e não é um ‘F’?” Mad. – “Não”. Daniela – “É o quê?” Mad. – “Um ‘R’”. Mad. – “O ‘R’ junta ao ‘A’, o ‘A’ junta ao ‘T’ e o ‘T’ junta ao ‘O’”.</p> <p><u>Palavra 'ramo':</u> Mad. – “O ‘R’ junta ao ‘A’, o ‘A’ junta ao ‘M’, o ‘M’ junta ao ‘O’”. Daniela – “E isso faz o som quê?” Mad. – “Ramo!”</p>

Ma.	(Não realizou o pós-teste)	
<p data-bbox="284 1153 343 1182">Mar.</p>	 <p data-bbox="472 813 783 1500"> 000 (Bola) 00T (Bata) 0T0 (Dado) 0T0 (Data) 000 (Vota) 00 (Vela) 00T (Fada) 000 (Fita) 000 (Rato) 000 (Ramo) </p>	<p data-bbox="885 349 1045 380"><u>Palavra 'bola':</u></p> <p data-bbox="885 398 1356 474">Daniela – “Porque é que achas que é assim?”</p> <p data-bbox="885 492 1356 568">Mar. – “Porque eu acho que é o mesmo som que ‘bola’”.</p> <p data-bbox="885 586 1045 618"><u>Palavra 'bata':</u></p> <p data-bbox="885 636 1236 667">Mar. – “Como é que é um ‘T’?”</p> <p data-bbox="885 685 1045 716"><u>Palavra 'dado':</u></p> <p data-bbox="885 734 1356 810">Mar. – “Outra vez um ‘A’... Todas as palavras começam por ‘A’ para mim”.</p> <p data-bbox="885 828 1045 860"><u>Palavra 'data':</u></p> <p data-bbox="885 878 1356 909">Mar. – “Tantas palavras começam por ‘A’”.</p> <p data-bbox="885 927 1356 1003">Mar. – “Parece igual a esta” (Aponta para a palavra a cima)</p> <p data-bbox="885 1021 1356 1097">Daniela – “Pois, já viste? Escreveste ‘dado’ e ‘data’ igual”.</p> <p data-bbox="885 1115 1045 1146"><u>Palavra 'vota':</u></p> <p data-bbox="885 1164 1356 1240">Mar. – “Acho que não há nenhuma letra [que faça o som da palavra] ...”</p> <p data-bbox="885 1258 1356 1335">Daniela – “Achas que não há nenhuma letra? Como é que isso pode ser?”</p> <p data-bbox="885 1352 1093 1384">Mar. – “‘A’, ‘A’!”</p> <p data-bbox="885 1402 1204 1433">Daniela – “Diz lá tu, ‘vota’”.</p> <p data-bbox="885 1451 1157 1482">Mar. – “‘Vo..’ um ‘O’”.</p> <p data-bbox="885 1500 1045 1532"><u>Palavra 'vela':</u></p> <p data-bbox="885 1550 1093 1581">Mar. – “Um ‘G’”.</p> <p data-bbox="885 1599 1356 1675">Daniela – “Diz lá tu, ‘vela’, ‘ve’...Qual é que achas que é a primeira letra?”</p> <p data-bbox="885 1693 1356 1724">Mar. – “Um ‘E’. Não sei como é um ‘E’”.</p> <p data-bbox="885 1742 1356 1818">Daniela – “Fazes como achares”. (Escreve um ‘N’).</p> <p data-bbox="885 1836 1045 1868"><u>Palavra 'fita':</u></p> <p data-bbox="885 1886 1284 1917">Daniela – “Que letra é essa? Sabes?”</p> <p data-bbox="885 1935 1029 1966">Mar. – “‘B’”.</p> <p data-bbox="885 1984 1220 2016">Daniela – “‘Fita’ [‘fi.te], [fi]”.</p> <p data-bbox="885 2033 1077 2065">Mar. – “Um ‘I’”.</p>


		<p>Daniela – “‘Fita’ [‘fi.tɐ], [tɐ]”.</p> <p><u>Palavra ‘rato’:</u> Mar. – “Um ‘R’”.</p> <p><u>Palavra ‘ramo’:</u> Mar. – “Um ‘R’”.</p> <p>A Mar. apenas conhece algumas letras. Associa o som [i] à letra ‘I’, o som [a] em [‘fa.dɐ], [‘ba.tɐ] à letra ‘A’. Mas, na maioria das vezes, não associa o som [ɐ] à letra ‘A’. Na palavra ‘rato’, não associa o som [a] à vogal ‘A’.</p> <p>Também associa a letra ‘O’ ao som [o] da palavra ‘bola’ [‘bo.lɐ]. Mas não associa a letra ‘O’ ao som [u], como acontece na palavra ‘rato’ [‘ɾa.tu].</p> <p>Não identifica a maioria do som das consoantes, sendo que também não “conhece” a maioria.</p>
ML.	 <p>(Bola)</p> <p>(Bata)</p> <p>(Dado)</p> <p>(Data)</p> <p>(Vota)</p> <p>(Vela)</p> <p>(Fada)</p> <p>(Fita)</p> <p>(Rato)</p> <p>(Ramo)</p>	<p><u>Palavra ‘bola’:</u> Daniela – “Porque é que escreveste assim?” ML. – “Porque tem o som. Um ‘B’, um ‘O’, um ‘L’ e um ‘A’”.</p> <p><u>Palavra ‘dado’:</u> ML. – “Porque eu acho que se escreve assim”. “Porque faz o som”. Daniela – “Quais foram as letras que escreveste?” ML. – “Um ‘D’, um ‘A’, um ‘D’ e um ‘O’”.</p> <p><u>Palavra ‘vota’:</u> ML. – “Porque eu acho que faz o som”. Daniela – “Quais foram as letras?” ML. – “Um ‘F’, um ‘O’, um ‘T’ e um ‘A’”.</p> <p><u>Palavra ‘vela’:</u> ML. – “Porque eu acho que é este som”. Daniela – “Que letras é que colocaste para ‘vela’?”</p>

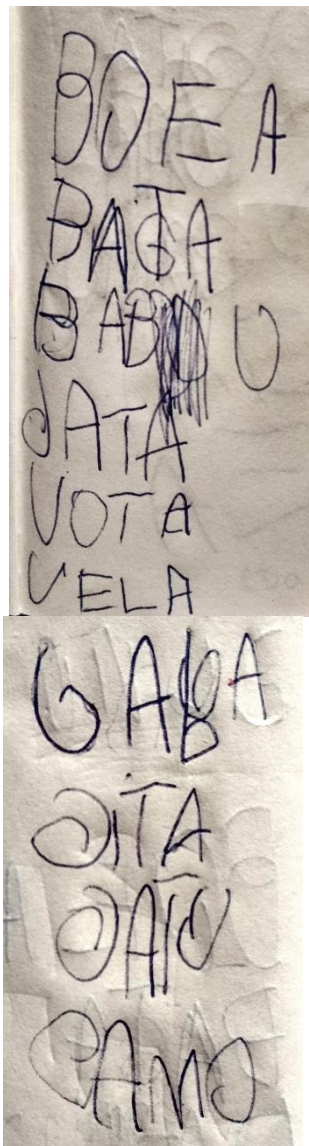
		<p>ML. – “Um ‘V’, um ‘L’, um ‘A’ e um ‘A’. ‘Velaaa’ [‘ve.lɐ]. Eu não devia ter escrito isto! ‘Vela’, ah isto era um ‘E’”.</p> <p>Daniela – “Então e porque é que escreveste assim?”</p> <p>ML. – “Porque eu acho que é o som”.</p> <p><u>Palavra ‘rato’:</u></p> <p>ML. – “Porque eu acho que tem o som”.</p> <p>Daniela – “Quais foram as letras que colocaste, sabes?”</p> <p>ML. – “‘R’, ‘A’, ‘T’, ‘O’”.</p> <p><u>Palavra ‘ramo’:</u></p> <p>Daniela – “Isso é o quê?”</p> <p>ML. – “um ‘O’”.</p> <p>Na palavra ‘vota’, confundiu o som [v] com o [f]. Inicialmente, escreveu ‘vlaa’, em vez de ‘vela’, mas apercebeu-se e alterou. Reconhece todas as letras.</p>
<p>MB.</p>		<p><u>Palavra ‘bola’:</u></p> <p>Daniela – “Porque é que escreveste assim?”</p> <p>MB. – “Porque eu ainda não sei escrever e estou a aprender”.</p> <p>Daniela – “Sim, mas porque é que achas que é assim que se escreve ‘bola’?”</p> <p>MB. – “Porque eu queria escrever assim porque estas são as letras que eu não tenho no meu nome. Só algumas que são esta e esta”.</p> <p><u>Palavra ‘bata’:</u></p> <p>Daniela – “Diz lá tu, ‘bata’”.</p> <p>MB. – “Porque eu queria escrever assim e é a minha maneira de escrever ‘data’”.</p> <p>Daniela – “‘Bata’! Escreveste ‘data’ ou ‘bata’?”</p> <p>MB. – “Bata”.</p> <p><u>Palavra ‘dado’:</u></p>

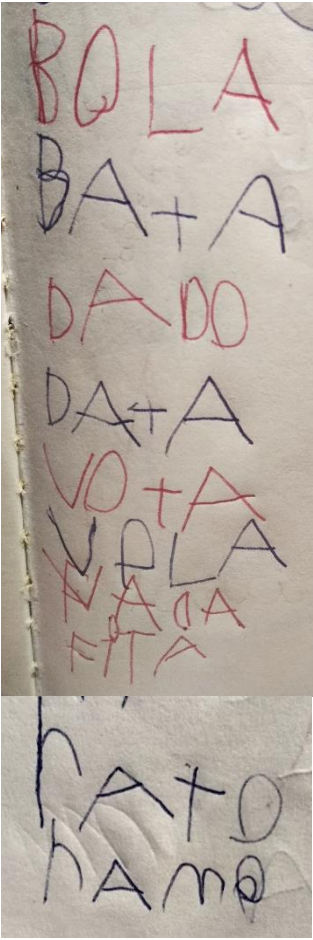
	 <p>(Bola)</p> <p>(Bata)</p> <p>(Dado)</p> <p>(Vota)</p> <p>(Vela)</p> <p>(Data)</p> <p>(Fada)</p> <p>(Fita)</p> <p>(Rato)</p> <p>(Ramo)</p>	<p>MB. – “Eu acho que é assim...”</p> <p>Daniela – “Achas que começa com que letra?”</p> <p>MB. – “‘C’... Eu não sei os nomes...”</p> <p><u>Palavra ‘data’:</u></p> <p>Daniela – “Diz lá tu, ‘data’ [‘da.tə]. Achas que começa com que letra?”</p> <p>MB. – “[da]... Qual é a [da]?”</p> <p><u>Palavra ‘vota’:</u></p> <p>Daniela – “Porque é que estás a escrever assim?”</p> <p>MB. – “Porque eu quero”.</p> <p><u>Palavra ‘vela’:</u></p> <p>MB. – “Estou a pensar nestas letras...”</p> <p>Daniela – “Porque é que estás a pensar nessas letras?”</p> <p>MB. – “Porque eu quero. Não posso?”</p> <p>Daniela – “Podes, claro que podes”.</p> <p><u>Palavra ‘fita’:</u></p> <p>Daniela “Achas que começa com que letra?”</p> <p>MB. – “Com esta”.</p> <p>Daniela – “Qual é essa, sabes?”</p> <p>MB. – “‘B’? ‘E’? ‘U’?”</p> <p>Daniela – “Sim, essa é um ‘E’”.</p> <p><u>Palavra ‘rato’:</u></p> <p>Daniela – “Que letra é esta, sabes?”</p> <p>MB. – “Hum... Não sei bem...”</p> <p>Daniela – “É um ‘R’”.</p> <p>MB. – “R”.</p> <p>Daniela – “Porque é que escreveste assim ‘Rato’?”</p> <p>MB. – “Porque eu acho que é a minha maneira, quis escrever sim, gostava e gosto destas letras”.</p>
--	--	---

		<p>O MB. não sabe o nome de muitas letras. Não associa as letras ao som.</p>
<p>MM.</p>	 <p> OABTm (Bola) ATA (Bata) AMB (Dado) AMb (Data) OSOS (Vota) MB+ (Vela) AMB+2 (Fada) IMB+2 (Fita) AB+2 (Rato) MB+2 (Ramo) </p>	<p><u>Palavra 'bola':</u> MM. – “bo’, ‘O!’” Daniela – “Porque é que escreveste assim?” MM. – “Porque acho que tem o som disto”.</p> <p><u>Palavra 'bata':</u> MM. – “Ba’, um ‘A’ primeiro”. Daniela – “Ba-ta’ [‘ba.tə], ‘ta’ [tə]”. MM. – “Um ‘T’! Como é que é um ‘T’?” Daniela – “Como é que achas que é o ‘T’?” Vê lá se te lembras”. MM. – “Acho que o ‘T’ é assim”. Daniela – “E o que é que achas que é a seguir? ‘Ba-ta’ [‘ba.tə], ‘ta’ [tə]”. MM. – “Outro ‘A’”.</p> <p><u>Palavra 'dado':</u> MM. – “[da], um ‘A’”. Daniela – “Porque achas que é assim?” MM. – “Porque tem o som disto”. Daniela – “Quais são essas letras, sabes?” MM. – “M’, não, ‘A’, ‘M’, ‘B’”.</p> <p><u>Palavra 'vota':</u> MM. – “vo””. Daniela – “Um ‘O’ e a seguir? ‘Vo-ta’”. Daniela – “Diz lá tu a palavra ‘vota’”. MM. – “[vo], outro ‘O’ e depois...””. Daniela – “Vo-ta’, [tə]”. Daniela – “É assim?” MM. – “Sim”.</p> <p><u>Palavra 'vela':</u> MM. – “[ve], ‘vela’”. Daniela – “[ve], ‘ve-la’”. Daniela – “Porque é que escreveste assim?” MM. – “Porque acho que é assim”. Daniela – “Porque é que achas que é assim?”</p>

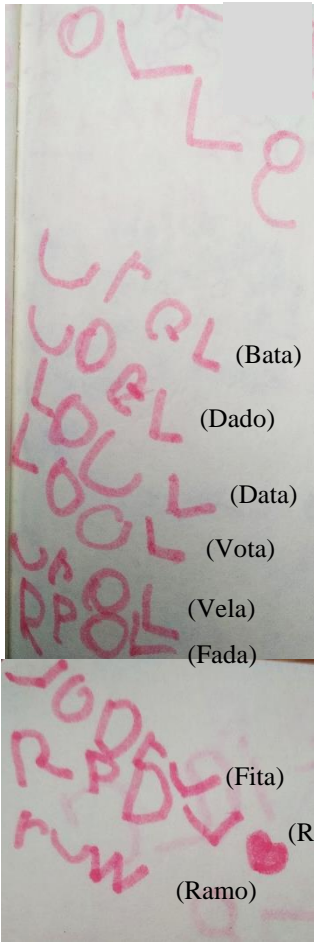
		<p>MM. – “Porque tem o som disto”.</p> <p>Daniela – “Do quê?”</p> <p>MM. – “Da palavra ‘vela’”.</p> <p><u>Palavra ‘fita’:</u></p> <p>MM. – “Um ‘I’”.</p> <p>Daniela – “Porque é que escreveste assim?”</p> <p>MM. – “Porque tem o som disto”.</p> <p><u>Palavra ‘rato’:</u></p> <p>MM. – “Porque acho que tem o som assim”.</p> <p>MM. – “‘A’, ‘B’, ‘S’...”</p> <p>Daniela – “‘T’”</p> <p>MM. – “‘T’... E esta não me lembro”.</p> <p>Daniela – “‘É um ‘S’, será?”</p> <p>MM. – “Sim, é um ‘S’”.</p> <p><u>Palavra ‘ramo’:</u></p> <p>MM. – “O ‘M’”.</p> <p>Daniela – “Que letras é que fizeste?”</p> <p>MM. – “‘M’, ‘B’, ‘S’, ‘R’”</p> <p>O MM. conhece algumas letras. Todas as palavras foram escritas utilizando ‘A’, ‘B’, ‘O’, ‘M’, ‘I’, ‘S’, ‘T’.</p> <p>Associa o som [i] à letra ‘I’, o som [a] de [‘fa.dɐ], [‘ba.tɐ] à letra ‘A’. Mas não associa o som [ɐ] à letra ‘A’.</p> <p>Também associa a letra ‘O’ ao som [o] das palavras ‘bola’ [‘bo.lɐ] e ‘vota’ [‘vo.tɐ]. Mas não associa a letra ‘O’ ao som [u], como acontece na palavra ‘rato’ [‘ɾa.tu].</p>
RA.	(Não realizou o pós-teste)	
Ro.		<p><u>Palavra ‘Bola’:</u></p> <p>Daniela – “Como é que achas que se escreve ‘bola?’”</p> <p>Ro. – “Com um ‘B’”.</p> <p>Daniela – “Como é que soubeste que era assim que se escrevia?”</p> <p>Ro. – “Porque tinha o mesmo som”.</p>

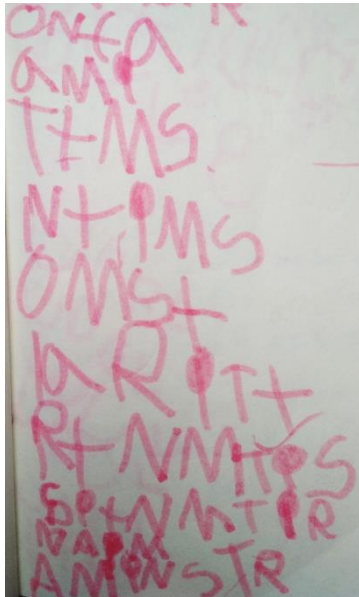
	 <p>Bola Bata Dado Data Vota Vela Fada Fita Rato Ramo</p>	<p><u>Palavra 'vela':</u> Ro. – “Um ‘V’ também”. Ro. – “Já fizemos muitas repetidas! Então ‘B’, ‘B’, ‘D’, ‘D’, ‘V’, ‘V’!” (Identifica as iniciais de cada palavra). Daniela – “Mas olha, ‘vela’ [ve.ɫɐ], a seguir ao ‘v’ o que é que achas que é?” Ro. – “‘Vela’ [‘ve.ɫɐ], ‘Vel’ [‘vet]... Um ‘L’”. Daniela – “E a seguir ao ‘L’? O que é que achas? ‘Vela’” Ro. – “‘Vela’... ‘A’!”</p> <p><u>Palavra 'ramo':</u> Ro. – “Um ‘R’”. Ro. – “‘ramo’ [‘ɾɐ.mu], ‘mo’ [mu], ‘mo’ [mu], ‘mo’ [mu]. Um ‘M’.” Ro. – “Nós nunca fizemos o ‘M’ nas palavras, porque olha... Só nesta.” Daniela – “É verdade, só na palavra ‘ramo’. ‘Ramo’, a seguir ao ‘M’? ‘Ramo’” Ro. – “Ramooooooooo”, ‘U’, ‘U’”.</p> <p>A Ro. associa o som à letra, mas omite algumas letras. Mas, antes de dizer a letra que corresponde a determinado som, a Ro. diz o som muitas vezes de forma a associá-lo a uma letra. O som [f] de ‘fada’ [‘fa.dɐ] e ‘fita’ [‘fi.tɐ] associou à letra ‘V’. O som [u] de ‘dado’, ‘rato’ [‘ɾa.tu] e ‘ramo’ [‘ɾɐ.mu] associou à letra ‘U’.</p>
S.		<p><u>Palavra 'Bola':</u> S. – “Eu acho que se escreve assim porque ‘bola’ é primeiro com uma ‘B’, depois com uma ‘O’ e depois com uma ‘E’ e depois com uma ‘A’”.</p> <p><u>Palavra 'Bata':</u> Daniela – “Bata”.</p>

	 <p>BOLA</p> <p>BATA</p> <p>DADO</p> <p>DATA</p> <p>VOTA</p> <p>VELA</p> <p>FADA</p> <p>FITA</p> <p>RATO</p> <p>RAMO</p>	<p>S. – “Ia, escrevi ‘Baga’”.</p> <p>Daniela – “Não é ‘baga’, é ‘bata’”.</p> <p>Daniela – “Porque é que achas que é assim?”</p> <p>S. – “Porque a palavra ‘bata’ começa por ‘B’ e ‘A’ e depois da ‘B’ é a ‘A’ depois da ‘A’ é a ‘te’ [tɨ] e depois é... e depois é a ‘A’”.</p> <p><u>Palavra ‘dado’:</u></p> <p>S. – “‘De’ [di], ‘A’, ‘De’ [di], ‘U’”.</p> <p>S. – “Porque ‘dado’ é ‘D’, ‘A’, ‘D’, ‘U’”.</p> <p><u>Palavra ‘data’:</u></p> <p>S. – “‘De’ [di], ‘de’ [di]... ‘de’ [di], ‘A’.</p> <p><u>Palavra ‘fada’:</u></p> <p>S. – “Eu não sei qual é o ‘Fe’ [fi]... ok, vou fazer como eu sei”.</p> <p>Daniela – “Porque é que escreveste assim?”</p> <p>S. – “Não sei...”</p> <p>Daniela – “Não sabes?”</p> <p>S. – “Eu acho que é assim.”</p> <p>Daniela – “Porquê?”</p> <p>S. – “Porque eu não sei”.</p> <p>Daniela – “Que letras é que são essas?”</p> <p>S. – “A ‘F’, a ‘A’, a ‘F’, a ‘A’”.</p> <p>Daniela – “Ah fizeste um ‘F’, um ‘A’, um ‘F’, um ‘A’. ‘Fada’”.</p> <p>(Altera uma letra).</p> <p>Daniela – “Então o que mudaste?”</p> <p>S. – “A ‘F’”.</p> <p>Daniela – “Então e em vez da ‘F’ fizeste o quê?”</p> <p>S. – “Uma ‘B’”.</p> <p><u>Palavra ‘rato’:</u></p> <p>Daniela – “Fizeste que letras?”</p> <p>S. – “Eu não sei qual é esta letra, a ‘A’, a ‘T’ e a ‘U’”.</p>
--	--	--

		<p>Confunde o som da letra 'B' e da 'D'. Associa o som às letras. Não sabe qual é a letra que corresponde ao som [f] de 'fada' ['fa.də] ou de 'fita' ['fi.tə]. Não sabe que a letra 'R' corresponde ao som [ʁ] de 'rato' ['ʁa.tu] e 'ramo' ['ʁə.mu].</p>
<p>Si.</p>		<p><u>Palavra 'bola':</u> Si. – "'B', 'O', 'L', 'A'". Daniela – "Porque é que achas que é assim?" Si. – "'Bola', é primeiro um 'B', um 'O', um 'L' e a seguir um 'A'".</p> <p><u>Palavra 'dado':</u> Si. – "'Dado' escreve-se assim". Daniela – "Porque é que se escreve assim?" Si. – "Porque é um 'D', um 'A', um 'D' e um 'O'".</p> <p><u>Palavra 'vela':</u> Si. – "Cada palavra tem de começar com a mesma letra. Tem de ser duas vezes a mesma letra do início". ('Bola' e 'bata' começam por 'B', dado e data começam por 'D'...) Si. – "Porque 'vela' começa com um 'V', um 'E', um 'L' e um 'A'". Daniela – "Como é que sabes que começa com 'V'?" Si. – "Porque 'VVVVVVVela'".</p> <p><u>Palavra 'fada':</u> Si. – "Por um 'F'". Daniela – "Porque é que escreveste assim?" Si. – "Porque é um 'V', um 'A', um 'D', um 'A'". Daniela – "É? Ok. Então, agora, 'fita'". Si. – "Oh, era um 'F'!" Daniela – "Porque é que achas que é um 'F' e não 'V'?"</p>

		<p>Si. – “Porque assim era ‘vada’ [‘va.də]”.</p> <p><u>Palavra ‘fita’:</u></p> <p>Si. – “É um ‘F’, um ‘I’, um ‘T’ e um ‘A’”.</p> <p>Daniela – “E porque é que é um ‘F’, um ‘I’, um ‘T’ e um ‘A’?”</p> <p>Si. – “Porque sim, porque é como se escreve”</p> <p>Daniela – “Como é que sabes que é como se escreve?”</p> <p>Si. – “Porque pensei”.</p> <p>Daniela – “E como é que pensaste?”</p> <p>Si. – “Com a cabeça”.</p> <p><u>Palavra ‘rato’:</u></p> <p>Daniela – “Como é que sabes que começa com ‘R’ e não com outra letra?”</p> <p>Si. – “Porque ‘rrrrr’ [ʀ] é ‘R’”</p> <p>O Si. conhece as letras todas. Ele associa facilmente o som à letra. Ao escrever a palavra ‘fada’ percebeu que errou e explicou que se tivesse deixado o ‘V’ em vez do ‘F’, escrevia ‘Vada’ [‘va.də] em vez de ‘fada’ [‘fa.də].</p>
<p>SC.</p>		<p><u>Palavra ‘bola’:</u></p> <p>SC. – “O”.</p> <p>SC. – “Não sei como é essa letra, mas acho que é assim”.</p> <p>Daniela – “O ‘L’. E agora?”</p> <p>SC. – “Outro ‘L’”.</p> <p>Daniela – “‘Bola’ [‘bo.lə], ‘la’ [lə], ‘la’ [lə]”.</p> <p>SC. – “A”.</p> <p><u>Palavra ‘bata’:</u></p> <p>SC. – “B”.</p> <p>SC. – “Não sei como é o ‘B’”. (Diz ‘B’, escreve ‘U’)</p>

	 <p>(Bola)</p> <p>(Bata)</p> <p>(Dado)</p> <p>(Data)</p> <p>(Vota)</p> <p>(Vela)</p> <p>(Fada)</p> <p>(Fita)</p> <p>(Rato)</p> <p>(Ramo)</p>	<p>Daniela – “A seguir ao ‘B’, qual é que achas que é? ‘Ba-ta’”.</p> <p>SC. – “Um ‘T’”.</p> <p>Daniela – “Sabes como é o ‘T’?”</p> <p>SC. – “Não”. (Diz ‘T’, escreve ‘R’)</p> <p>Daniela – “O que é que achas que vem a seguir ao ‘T’? ‘Ba-ta’. Diz lá tu!”</p> <p>SC. – “Um ‘C’”.</p> <p>Daniela – “E a seguir? Achas que tem mais alguma? ‘Ba-ta’ [‘ba.te’]”</p> <p>SC. – “Um ‘L’”.</p> <p>Daniela – “Porque é que achas que se escreve assim?”</p> <p>SC. – “Porque acho que tem um ‘T’”.</p> <p>Daniela – “Porque é que achas que tem um ‘T’?”</p> <p>SC. – “Porque é ‘Ba-ta’ [‘ba.te’]”.</p> <p><u>Palavra ‘dado’:</u></p> <p>Daniela – “Porque é que estás a escrever assim?”</p> <p>SC. – “Porque gosto”.</p> <p><u>Palavra ‘vela’:</u></p> <p>SC. – “‘A’, ‘R’, ‘O’, ‘L’”. (Diz ‘A’, escreve ‘U’)</p> <p>Daniela – “Porque é que escreveste assim?”</p> <p>SC. – “Porque eu acho que sim”.</p> <p>Daniela – “Porque é que achas que sim?”</p> <p>SC. – “Porque eu quero”.</p> <p><u>Palavra ‘fada’:</u></p> <p>SC. – “‘P’, ‘D’” (Escreve um ‘R’ e um ‘P’”).</p> <p><u>Palavra ‘rato’:</u></p> <p>Daniela – “Que letra é esta? A primeira”.</p> <p>SC. – “Um ‘D’”. (Escreveu um ‘R’).</p> <p><u>Palavra ‘ramo’:</u></p> <p>SC. – “É um ‘R’. É um ‘U’ e é um ‘O’”</p>
--	--	--

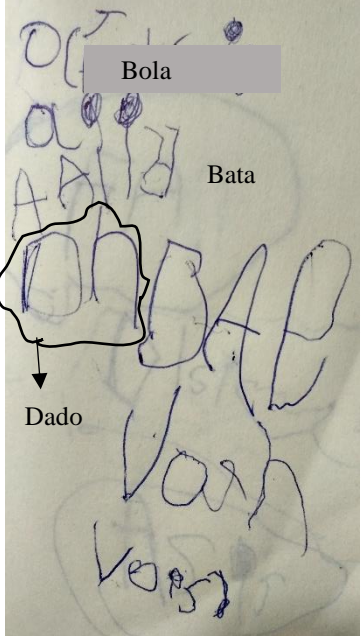
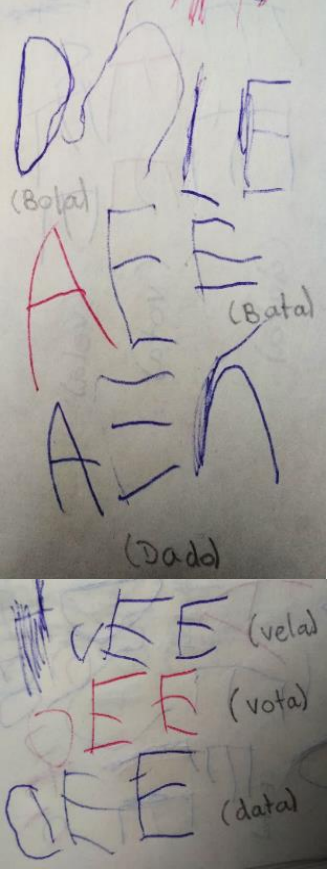
		<p>Por vezes associa a letra ao som, mas não conhece muitas letras. Em 'bata' diz que é a letra 'B', mas faz a letra 'U'.</p>
<p>SR.</p>	 <p>Bola Bata Dado Data Vota Vela Fada Fita Rato Ramo</p>	<p><u>Palavra 'bola':</u> Daniela – “Como é que achas que se escreve 'bola?’” SR. – “‘O’! Começa por ‘O’ porque tem o som em ‘O’ [o]”. Daniela – “E a seguir? ‘Bo-la’ [‘bo.lə], ‘la’ [lə]”. SR. – “Um ‘M’”. Daniela – “Achas que tem o som do ‘M’? [m̃i], [li], achas que é igual?” SR. – “Não”. Daniela – “Porque é que achas que é assim que se escreve?” SR. – “Porque tem o som”. <u>Palavra 'bata':</u> SR. – “‘A’. Qual é o ‘A’?” SR. – “‘B’”. (Faz um ‘M’) SR. – “Um ‘A’. E pronto, só tem três letras acho eu”. <u>Palavra 'Dado':</u> SR. – “‘A’, ‘D’”. Daniela – “Porque é que achas que é assim?” SR. – “Porque li o som, era assim que antigamente faziam...” <u>Palavra 'Data':</u> SR. – “‘A’”. <u>Palavra 'Vota':</u> SR. – “Um ‘O’”. SR. – “‘T’” <u>Palavra 'Vela':</u> SR. – “‘V’” <u>Palavra 'fada':</u></p>

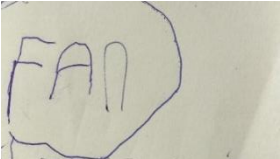
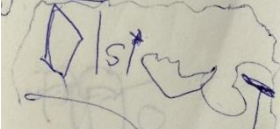

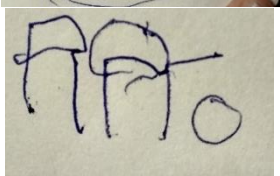
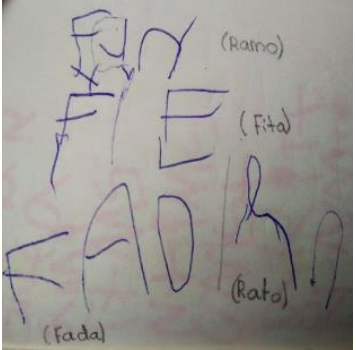
	<p>SR. – “Um ‘A’. Como é que se faz um ‘A’?”</p> <p>Daniela – “Porque é que escreveste assim ‘fada’?”</p> <p>SR. – “Porque eu li pelo som. ‘Fada’!”</p> <p><u>Palavra ‘fita’:</u></p> <p>SR. – “‘F’”.</p> <p><u>Palavra ‘rato’:</u></p> <p>Daniela – “Com que letra é que achas que começa? ‘Ra-to’ [‘ɾa.tu], ‘Ra’ [ɾa]”.</p> <p>SR. – “‘A’”.</p> <p><u>Palavra ‘ramo’:</u></p> <p>SR. – “Porque tem o som”.</p> <p>Frequentemente a letra que a SR. diz, não corresponde à letra que escreve. Por vezes, oralmente diz a letra que corresponde ao som, mas depois não sabe como se escreve essa letra. Sabe escrever poucas letras.</p>
--	--

ANEXO 0

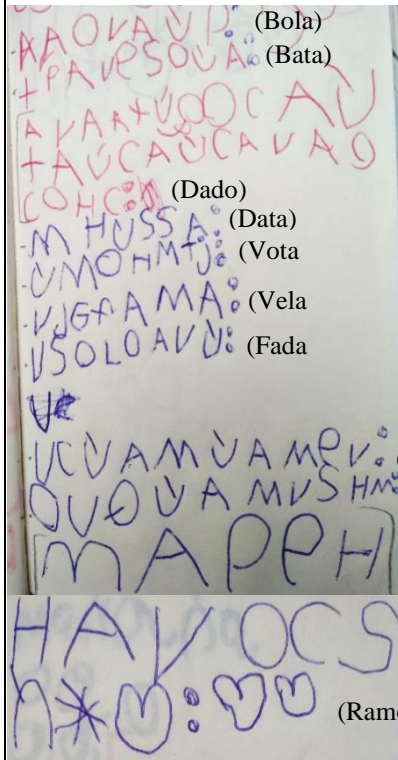
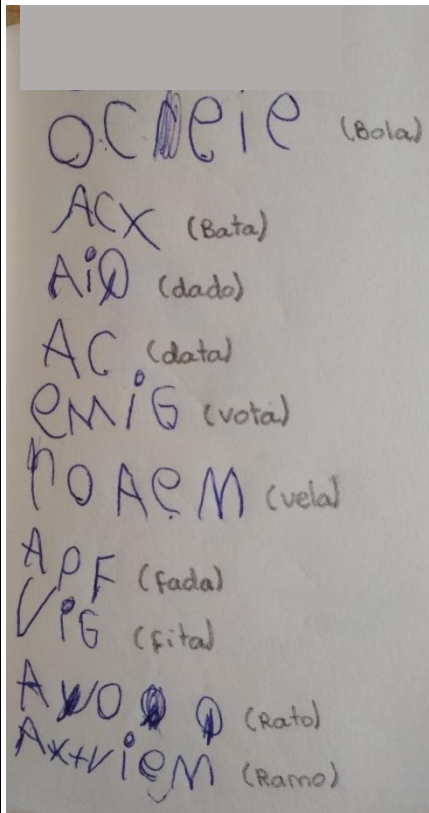
Comparação dos resultados do pré-teste
e pós-teste

|' '' | | ''

Criança	Fotografia da escrita do Pré-teste	Fotografia da escrita do Pós-teste	Comentários
Af.		(Não realizou o pós-teste)	
An.			<p>PRÉ-TESTE:</p> <p><u>Palavra 'bola'</u>: 2 letras corretas Letras corretas: 'O', 'L'</p> <p><u>Palavra 'bata'</u>: 1 letra correta Letra correta: 'A'</p> <p><u>Palavra 'dado'</u>: 1 letra correta Letra correta: 'D'</p> <p><u>Palavra 'data'</u>: 2 letras corretas Letra correta: 'D', 'A'</p> <p><u>Palavra 'vota'</u>: 2 letras corretas An. – “V”, ‘O’, ‘S’, porque é ‘vota’. Ah não, deve ter aqui um ‘U’” (Escreve um ‘n’). Letra correta: ‘V’, ‘O’</p> <p><u>Palavra 'vela'</u>: 1 letra correta Letra correta: ‘V’</p> <p><u>Palavra 'fada'</u>: 2 letras corretas Letra correta: ‘F’, ‘A’</p> <p><u>Palavra 'fita'</u>: nenhuma letra correta</p> <p><u>Palavra 'rato'</u>: 1 letra correta</p>

	 <p>Fada</p>  <p>Fita</p>  <p>Rato</p>  <p>Ramo</p>		<p>Letra correta: 'R'</p> <p><u>Palavra 'ramo'</u>: 1 letra correta</p> <p>Letra correta: 'R'</p> <p>TOTAL: 13 letras corretas</p> <p>PÓS-TESTE:</p> <p><u>Palavra 'bola'</u>: 2 letras corretas</p> <p>An. – “'booo-laa'. Eu não sei qual é a letra que faz o som 'l'... Ah sim o 'L'”.</p> <p>Letras corretas: 'O', 'L'</p> <p><u>Palavra 'bata'</u>: 1 letra correta</p> <p>An. – “Não sei qual é a letra que faz o som 'ba' [ba]. Olha o 'A', [ba], 'A', [ba], 'A'”.</p> <p>Letra correta: 'A'</p> <p><u>Palavra 'dado'</u>: 1 letra correta</p> <p>Letra correta: 'A'</p> <p><u>Palavra 'data'</u>: 1 letra correta</p> <p>Letra correta: 'D'.</p> <p><u>Palavra 'vota'</u>: 1 letra correta</p> <p>Letra correta: 'O'.</p> <p>An. – “'Vo', 'o'”.</p> <p><u>Palavra 'vela'</u>: 2 letras corretas</p> <p>An. – “'vela' ['ve.lɐ], [ve], [ve], [ve], 'V'.</p> <p>Isto é um 'V', certo?”</p>
--	--	--	---

			<p>Letra correta: ‘V’, ‘E’</p> <p><u>Palavra ‘fada’</u>: 3 letras corretas</p> <p>Letras corretas: ‘F’, ‘A’, ‘D’</p> <p><u>Palavra ‘fita’</u>: 2 letras corretas</p> <p>Letras corretas: ‘F’, ‘I’</p> <p><u>Palavra ‘rato’</u>: ‘1 letra correta</p> <p>Letra correta: ‘R’</p> <p><u>Palavra ‘ramo’</u>: 1 letra</p> <p>Letra correta: R’</p> <p>An. – “R”</p> <p>TOTAL: 15 letras corretas</p>
C.			<p>PRÉ-TESTE</p> <p><u>Palavra ‘bola’</u>: 1 letra correta</p> <p>C. – “A primeira é o ‘O’”.</p> <p>Letra correta: ‘O’</p> <p><u>Palavra ‘bata’</u>: nenhuma letra correta</p> <p><u>Palavra ‘dado’</u>: nenhuma letra correta</p> <p><u>Palavra ‘data’</u>: nenhuma letra correta</p> <p><u>Palavra ‘vota’</u>: nenhuma letra correta</p> <p><u>Palavra ‘vela’</u>: nenhuma letra correta</p> <p><u>Palavra ‘fada’</u>: nenhuma letra correta</p> <p><u>Palavra ‘fita’</u>: nenhuma letra correta</p> <p><u>Palavra ‘rato’</u>: 1 letra correta</p> <p>C. – “Um A”.</p>



Letra correta: 'A'

Palavra 'ramo': nenhuma letra correta

TOTAL: 2 letras corretas

PÓS-TESTE

Palavra 'bola': nenhuma letra correta

Palavra 'bata': nenhuma letra correta

Palavra 'dado': nenhuma letra correta

Palavra 'data': nenhuma letra correta

Palavra 'vota': nenhuma letra correta

Palavra 'vela': 1 letra correta

Daniela – “Dizes que é pelo som. Ao ouvires a palavra qual é que achas que é a letra? ‘Vela’”.

C. – “V”.

Letra correta: 'V'

Palavra 'fada': nenhuma letra correta

Palavra 'fita': nenhuma letra correta

Palavra 'rato': nenhuma letra correta

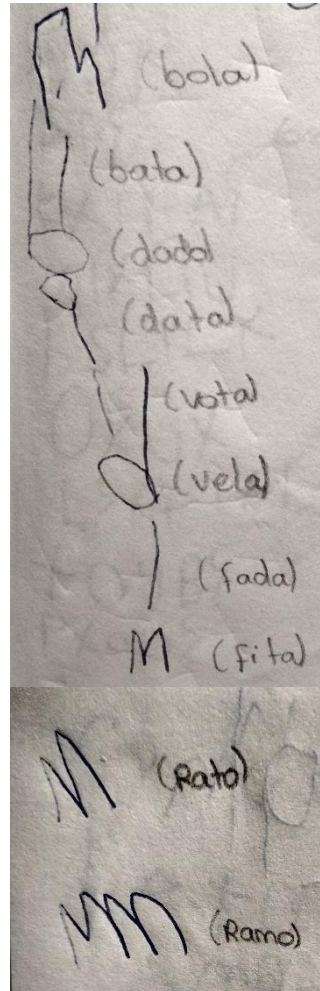
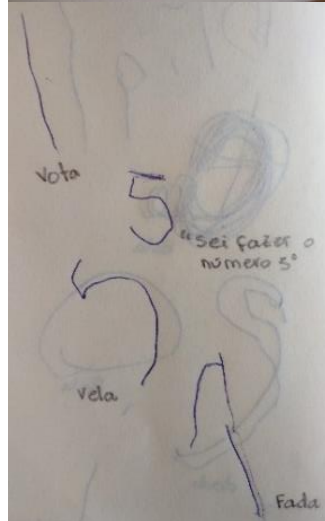
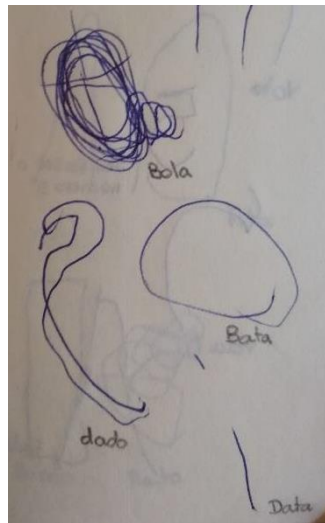
Palavra 'ramo': 1 letra correta

C. – “‘ra-aa’ [ɾæ]... É uma letra e depois é o ‘A’. Depois é este... é um pouco de tudo”.


Letra correta: 'A'

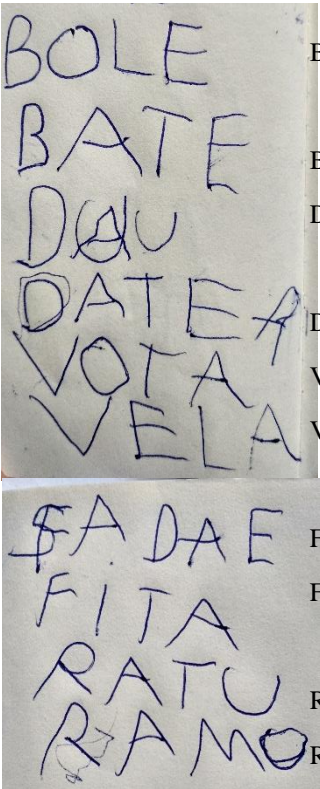
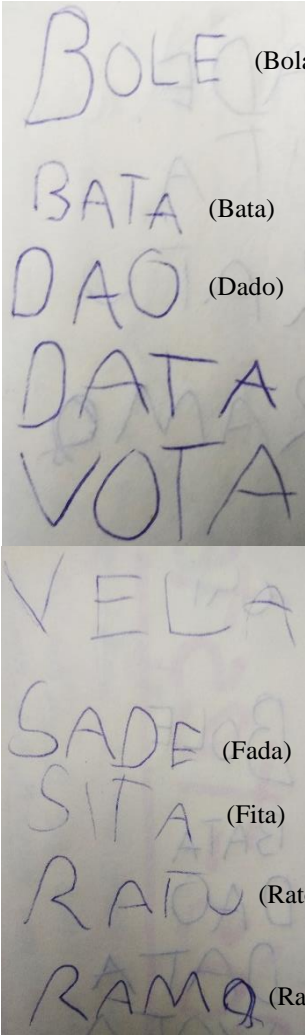
TOTAL: 2 letras corretas

Ga.

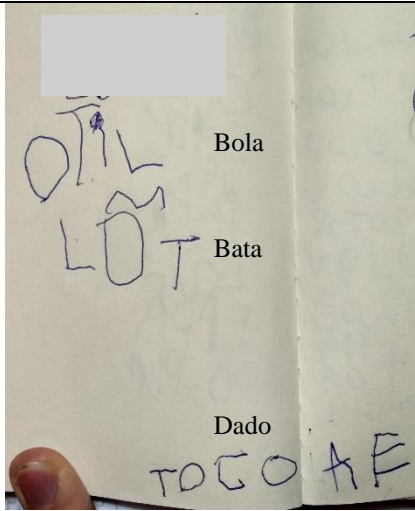


No pré-teste, o Ga. não representava graficamente as letras. No pós-teste, demonstra compreender que a oralidade se codifica com a escrita e começou a utilizar letras.

	 <p>Hand-drawn sketches of botanical parts. The sketches include a leaf-like shape, an oval shape labeled "Fita", a rectangular shape labeled "Ramo", and a tangled shape labeled "Rato".</p>		
--	--	--	--

<p>Gu.</p>	 <p>BOLE Bola BATE Bata DADO Dado DATEA Data VOTA Vota VELA Vela FADA Fada FITA Fita RATU Rato RAMO Ramo</p>	 <p>BOLE (Bola) BATA (Bata) DADO (Dado) DATA (Data) VOTA (Vota) VELA (Vela) FADA (Fada) SITA (Fita) RATU (Rato) RAMO (Ramo)</p>	<p>PRÉ-TESTE:</p> <p><u>Palavra 'bola'</u>: 3 letras corretas Letras corretas: 'B', 'O', 'L'</p> <p><u>Palavra 'bata'</u>: 3 letras corretas Letras corretas: 'B', 'A', 'T'</p> <p><u>Palavra 'dado'</u>: 2 letras corretas Letras corretas: 'D', 'A'</p> <p><u>Palavra 'data'</u>: 3 letras corretas Letras corretas: 'D', 'A', 'T'</p> <p><u>Palavra 'vota'</u>: 4 letras corretas Letras corretas: 'V', 'O', 'T', 'A'</p> <p><u>Palavra 'vela'</u>: 4 letras corretas Letras corretas: 'V', 'E', 'L', 'A'</p> <p><u>Palavra 'fada'</u>: 4 letras corretas Letras corretas: 'F', 'A', 'D', 'A'</p> <p><u>Palavra 'fita'</u>: 4 letras corretas Letras corretas: 'F', 'I', 'T', 'A'</p> <p><u>Palavra 'rato'</u>: 3 letras corretas Letras corretas: 'R', 'A', 'T'</p> <p><u>Palavra 'ramo'</u>: 4 letras corretas Letras corretas: 'R', 'A', 'M', 'O'</p> <p>TOTAL: 34 letras corretas</p>
-------------------	---	---	---

			<p>PÓS-TESTE</p> <p><u>Palavra 'bola'</u>: 3 letras corretas Letras corretas: 'B', 'O', 'L'</p> <p><u>Palavra 'bata'</u>: 4 letras corretas Letras corretas: 'B', 'A', 'T', 'A'</p> <p><u>Palavra 'dado'</u>: 3 letras corretas Letras corretas: 'D', 'A', 'O'</p> <p><u>Palavra 'data'</u>: 4 letras corretas Letras corretas: 'D', 'A', 'T', 'A'</p> <p><u>Palavra 'vota'</u>: 4 letras corretas Letras corretas: 'V', 'O', 'T', 'A'</p> <p><u>Palavra 'vela'</u>: 4 letras corretas Letras corretas: 'V', 'E', 'L', 'A'</p> <p><u>Palavra 'fada'</u>: 2 letras corretas Letras corretas: 'A', 'D'</p> <p><u>Palavra 'fita'</u>: 3 letras corretas Letras corretas: 'I', 'T', 'A'</p> <p><u>Palavra 'rato'</u>: 3 letras corretas Letras corretas: 'R', 'A', 'T'</p> <p><u>Palavra 'ramo'</u>: 4 letras corretas Letras corretas: 'R', 'A', 'M', 'O'</p> <p>TOTAL: 34 letras corretas</p>
--	--	--	--

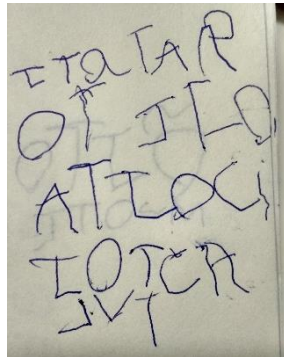


Bola

Bata

Dado

TOGOAE



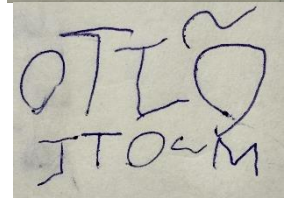
Data

Vota

Vela

Fada

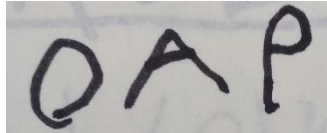
Fita



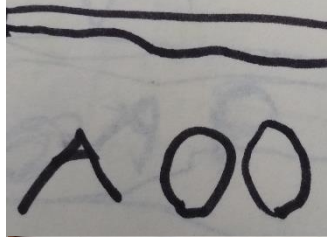
Rato

Ramo

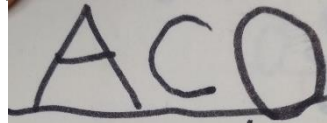
J.



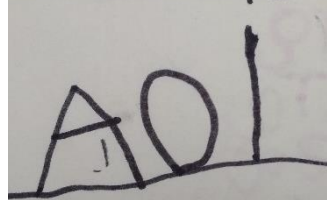
(Bola)



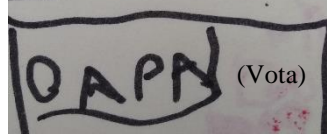
(Bata)



(Dado)



(Data)



(Vota)

PRÉ-TESTE

Palavra 'bola': Nenhuma letra correta

J. – “Porque começa com ‘A’”.

Palavra 'bata': Nenhuma letra correta

Palavra 'dado': Nenhuma letra correta

Palavra 'data': Nenhuma letra correta

Palavra 'vota': 1 letra correta

J. – “Porque eu pensei que era um ‘O’ primeiro”.

Letra correta: ‘O’

Palavra 'vela': Nenhuma letra correta

Palavra 'fada': Nenhuma letra correta

Palavra 'fita': Nenhuma letra correta

Palavra 'rato': Nenhuma letra correta

Palavra 'ramo': Nenhuma letra correta

TOTAL: 1 letra correta

PÓS-TESTE

Palavra 'bola': 1 letra correta

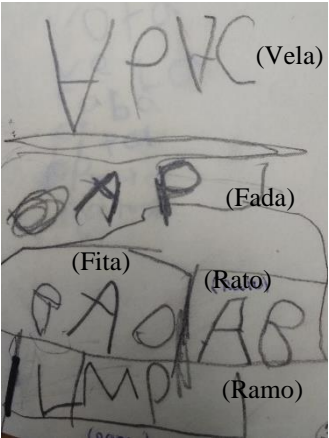
Letra correta: ‘O’

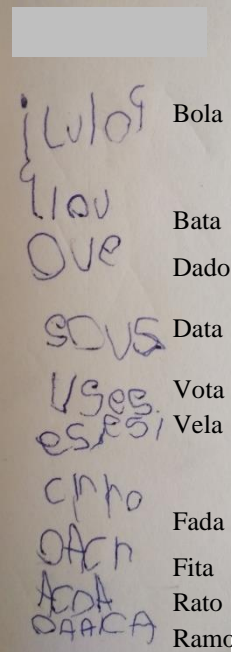
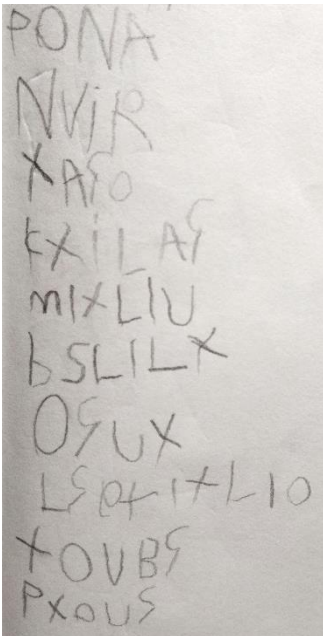
Palavra 'bata': 1 letra correta

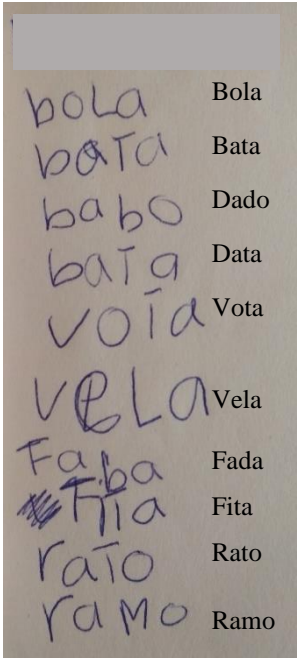
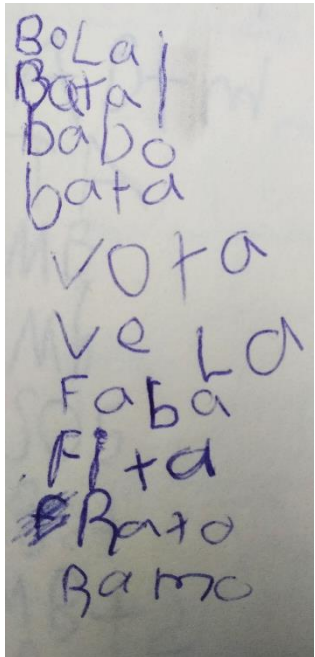
Letra correta: ‘A’

Palavra 'dado': 1 letra correta

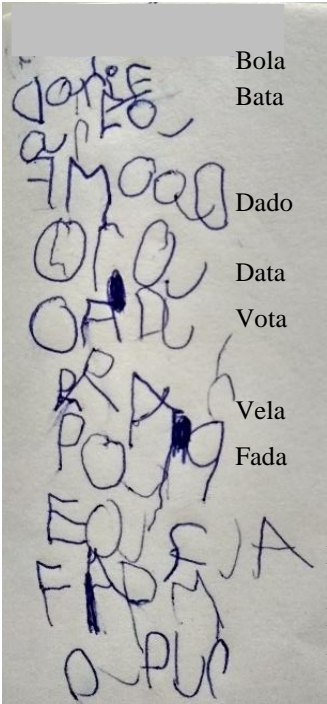
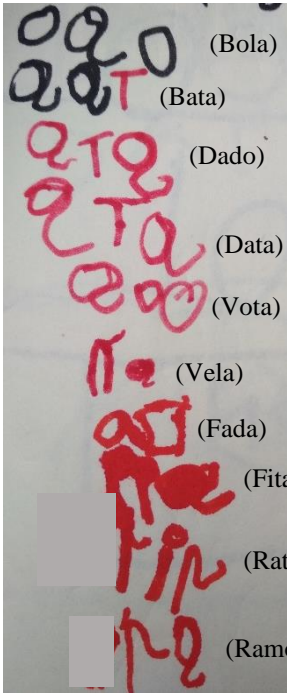
J. – “Porque ‘dado’ começa com ‘A’”.

			<p>Letra correta: 'A'</p> <p>J. – “Porque ‘dado’ começa com ‘A’”.</p> <p><u>Palavra ‘data’</u>: 1 letra correta</p> <p>Letra correta: 'A'</p> <p><u>Palavra ‘vota’</u>: 1 letra correta</p> <p>J. – “Porque começa com ‘O’”</p> <p>Letra correta: 'O'</p> <p><u>Palavra ‘vela’</u>: Nenhuma letra correta</p> <p><u>Palavra ‘fada’</u>: Nenhuma letra correta</p> <p><u>Palavra ‘fita’</u>: Nenhuma letra correta</p> <p><u>Palavra ‘rato’</u>: 1 letra correta</p> <p>Letra correta: 'A'</p> <p><u>Palavra ‘ramo’</u>: Nenhuma letra correta</p> <p>TOTAL: 6 letras corretas</p>
La.		(Não realizou o pós-teste)	
Le.		(Não realizou o pós-teste)	

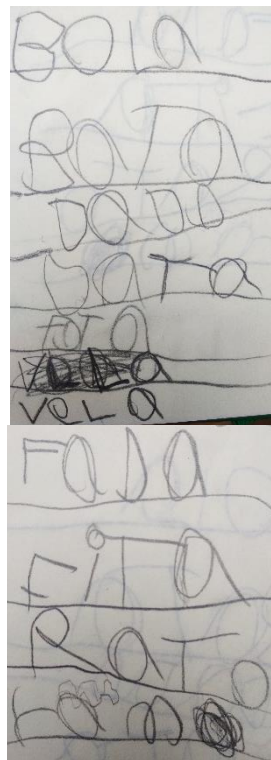
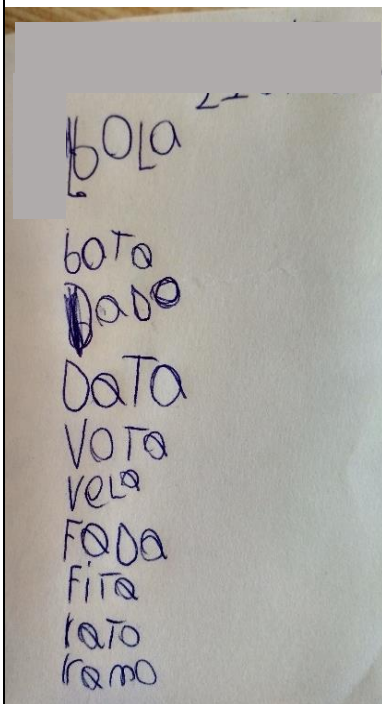
Lo.	 <p> jLulo9 Bola liou Bata OVE Dado SOVS Data Ugeg Vota esesi Vela cpno Fada OACH Fita ADA Rato OARCA Ramo </p>	 <p> PONA Bola NVIR Bata XAFO Dado EXILAF Data MIXLIU Vota BSLILX Vela OSUX Fada LEP4+L10 Fita TOUBF Rato PXOUS Ramo </p>	<p>PRÉ-TESTE</p> <p> <u>Palavra 'bola'</u>: Nenhuma letra correta <u>Palavra 'bata'</u>: Nenhuma letra correta <u>Palavra 'dado'</u>: Nenhuma letra correta <u>Palavra 'data'</u>: Nenhuma letra correta <u>Palavra 'vota'</u>: Nenhuma letra correta <u>Palavra 'vela'</u>: Nenhuma letra correta <u>Palavra 'fada'</u>: Nenhuma letra correta <u>Palavra 'fita'</u>: Nenhuma letra correta <u>Palavra 'rato'</u>: Nenhuma letra correta <u>Palavra 'ramo'</u>: Nenhuma letra correta TOTAL: 0 letras corretas </p> <p>PÓS-TESTE</p> <p> <u>Palavra 'bola'</u>: Nenhuma letra correta <u>Palavra 'bata'</u>: Nenhuma letra correta <u>Palavra 'dado'</u>: Nenhuma letra correta <u>Palavra 'data'</u>: Nenhuma letra correta <u>Palavra 'vota'</u>: Nenhuma letra correta <u>Palavra 'vela'</u>: Nenhuma letra correta <u>Palavra 'fada'</u>: Nenhuma letra correta <u>Palavra 'fita'</u>: Nenhuma letra correta <u>Palavra 'rato'</u>: Nenhuma letra correta <u>Palavra 'ramo'</u>: Nenhuma letra correta </p>
-----	---	--	---

			TOTAL: 0 letras corretas
Mad.			<p>PRÉ-TESTE</p> <p><u>Palavra 'bola'</u>: 4 letras corretas Letras corretas: 'B', 'O', 'L', 'A'</p> <p><u>Palavra 'bata'</u>: 4 letras corretas Letras corretas: 'B', 'A', 'T', 'A'</p> <p><u>Palavra 'dado'</u>: 2 letras corretas Letras corretas: 'A', 'O'</p> <p><u>Palavra 'data'</u>: 3 letras corretas Letras corretas: 'A', 'T', 'A'</p> <p><u>Palavra 'vota'</u>: 4 letras corretas Letras corretas: 'V', 'O', 'T', 'A'</p> <p><u>Palavra 'vela'</u>: 4 letras corretas Letras corretas: 'V', 'E', 'L', 'A'</p> <p><u>Palavra 'fada'</u>: 3 letras corretas Letras corretas: 'F', 'A', 'A'</p> <p><u>Palavra 'fita'</u>: 4 letras corretas Letras corretas: 'F', 'I', 'T', 'A'</p> <p><u>Palavra 'rato'</u>: 4 letras corretas Letras corretas: 'R', 'A', 'T', 'O'</p> <p><u>Palavra 'ramo'</u>: 4 letras corretas Letras corretas: 'R', 'A', 'M', 'O'</p> <p>TOTAL: 36 letras corretas</p>

			<p>PÓS-TESTE</p> <p><u>Palavra 'bola'</u>: 4 letras corretas Letras corretas: 'B', 'O', 'L', 'A'</p> <p><u>Palavra 'bata'</u>: 4 letras corretas Letras corretas: 'B', 'A', 'T', 'A'</p> <p><u>Palavra 'dado'</u>: 2 letras corretas Letras corretas: 'A', 'O'</p> <p><u>Palavra 'data'</u>: 3 letras corretas Letras corretas: 'A', 'T', 'A'</p> <p><u>Palavra 'vota'</u>: 4 letras corretas Letras corretas: 'V', 'O', 'T', 'A'</p> <p><u>Palavra 'vela'</u>: 4 letras corretas Letras corretas: 'V', 'E', 'L', 'A'</p> <p><u>Palavra 'fada'</u>: 3 letras corretas Letras corretas: 'F', 'A', 'A'</p> <p><u>Palavra 'fita'</u>: 4 letras corretas Letras corretas: 'F', 'I', 'T', 'A'</p> <p><u>Palavra 'rato'</u>: 4 letras corretas Letras corretas: 'R', 'A', 'T', 'O'</p> <p><u>Palavra 'ramo'</u>: 4 letras corretas Letras corretas: 'R', 'A', 'M', 'O'</p> <p>TOTAL: 36 letras corretas</p>
Ma.		(Não realizou o pós-teste)	

<p>Mar.</p>	 <p>Bola Bata Dado Data Vota Vela Fada Fita Rato Ramo</p>	 <p>(Bola) (Bata) (Dado) (Data) (Vota) (Vela) (Fada) (Fita) (Rato) (Ramo)</p>	<p>PRÉ-TESTE</p> <p><u>Palavra 'bola'</u>: Nenhuma letra correta <u>Palavra 'bata'</u>: 1 letra correta Mar. – “Acho que começa com ‘A’”. Letra correta: ‘A’ <u>Palavra 'dado'</u>: Nenhuma letra correta <u>Palavra 'data'</u>: Nenhuma letra correta <u>Palavra 'vota'</u>: 1 letra correta Mar. – “Começa com ‘O’.” / “Porque eu estou a ouvir o som ‘O’”. Letra correta: ‘O’ <u>Palavra 'vela'</u>: Nenhuma letra correta <u>Palavra 'fada'</u>: Nenhuma letra correta <u>Palavra 'fita'</u>: Nenhuma letra correta <u>Palavra 'rato'</u>: Nenhuma letra correta <u>Palavra 'ramo'</u>: Nenhuma letra correta TOTAL: 2 letras corretas</p> <p>PÓS-TESTE</p> <p><u>Palavra 'bola'</u>: 1 letra correta Letras corretas: 'O' <u>Palavra 'bata'</u>: 2 letras corretas Letras corretas: ‘A’, ‘T’ <u>Palavra 'dado'</u>: 1 letra correta</p>
--------------------	--	---	--

			<p>Letras corretas: 'A'</p> <p><u>Palavra 'data'</u>: 3 letras corretas</p> <p>Letras corretas: 'A', 'T', 'A'</p> <p><u>Palavra 'vota'</u>: Nenhuma letra correta</p> <p><u>Palavra 'vela'</u>: Nenhuma letra correta</p> <p><u>Palavra 'fada'</u>: 1 letra correta</p> <p>Letra correta: 'A'</p> <p><u>Palavra 'fita'</u>: 1 letra correta</p> <p>Letras corretas: 'T'</p> <p><u>Palavra 'rato'</u>: 1 letra correta</p> <p>Mar. – “Um 'R'”.</p> <p>Letra correta: 'R'</p> <p><u>Palavra 'ramo'</u>: 1 letra correta</p> <p>Mar. – “Um 'R'”.</p> <p>Letra correta: 'R'</p> <p>TOTAL: 11 letras corretas</p>
<p>Maria Le.</p>			<p>PRÉ-TESTE:</p> <p><u>Palavra 'bola'</u>: 4 letras corretas</p> <p>Letras corretas: 'B', 'O', 'L', 'A'</p> <p><u>Palavra 'bata'</u>: 4 letras corretas</p> <p>Letras corretas: 'B', 'A', 'T', 'A'</p> <p><u>Palavra 'dado'</u>: 4 letras corretas</p> <p>Letras corretas: 'D', 'A', 'D', 'O'</p> <p><u>Palavra 'data'</u>: 4 letras corretas</p>



(Bola)

(Bata)

(Dado)

(Data)

(Vota)

(Vela)

(Fada)

(Fita)

(Rato)

(Ramo)

Letras corretas: 'D', 'A', 'T', 'A'

Palavra 'vota': 4 letras corretas

Letras corretas: 'V', 'O', 'T', 'A'

Palavra 'vela': 4 letras corretas

Letras corretas: 'V', 'E', 'L', 'A'

Palavra 'fada': 4 letras corretas

Letras corretas: 'F', 'A', 'D', 'A'

Palavra 'fita': 4 letras corretas

Letras corretas: 'F', 'I', 'T', 'A'

Palavra 'rato': 4 letras corretas

Letras corretas: 'R', 'A', 'T', 'O'

Palavra 'ramo': 4 letras corretas

Letras corretas: 'R', 'A', 'M', 'O'

TOTAL: 40 letras corretas

PÓS-TESTE

Palavra 'bola': 4 letras corretas

Letras corretas: 'B', 'O', 'L', 'A'

Palavra 'bata': 4 letras corretas

Letras corretas: 'B', 'A', 'T', 'A'

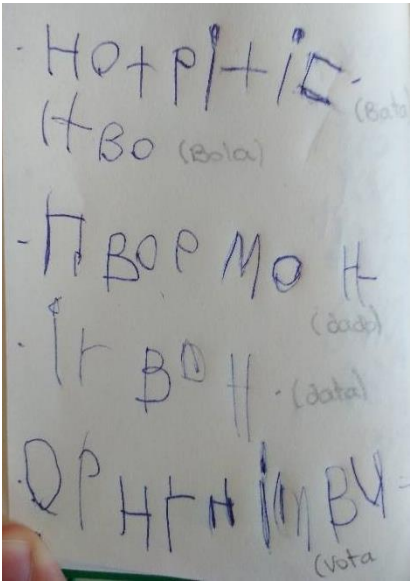
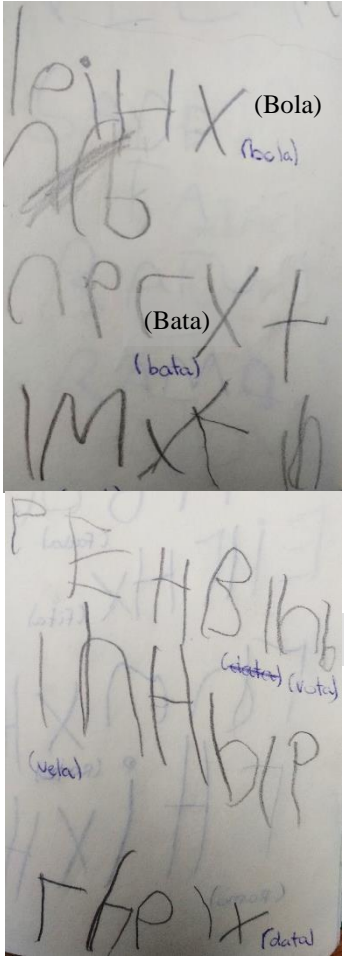
Palavra 'dado': 4 letras corretas

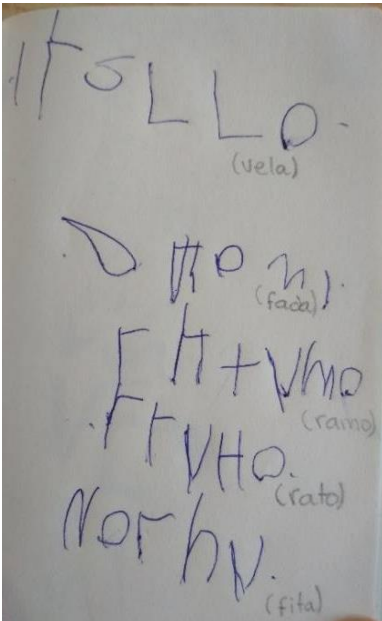
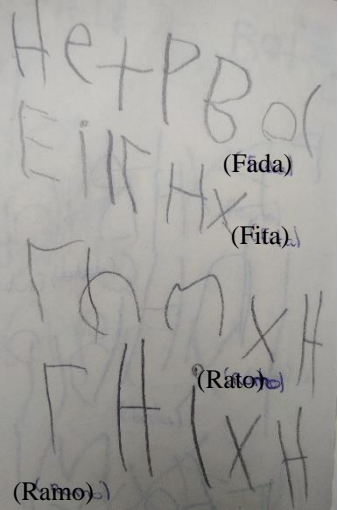
Letras corretas: 'D', 'A', 'D', 'O'

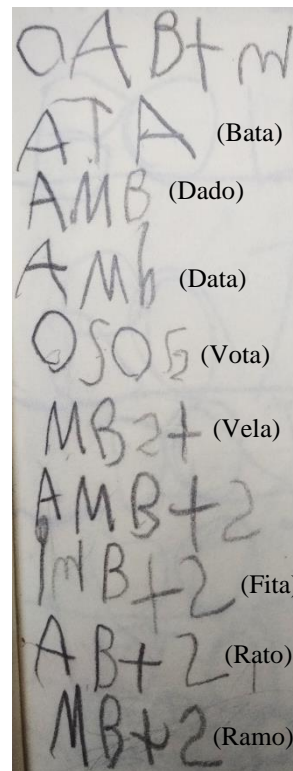
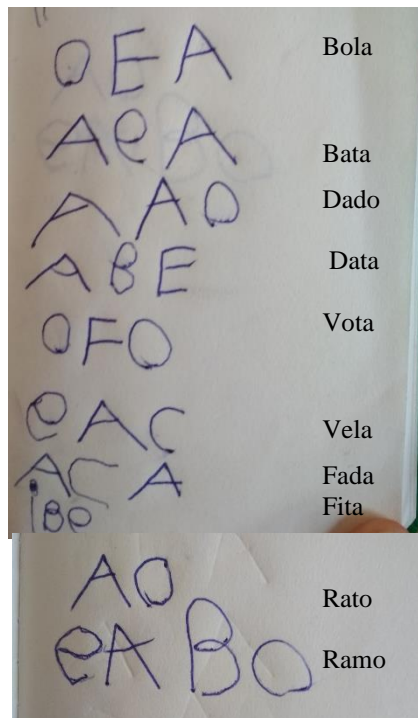
Palavra 'data': 4 letras corretas

Letras corretas: 'D', 'A', 'T', 'A'

			<p><u>Palavra 'vota':</u> 3 letras corretas Letras corretas: 'O', 'T', 'A'</p> <p><u>Palavra 'vela':</u> 4 letras corretas Letras corretas: 'V', 'E', 'L', 'A'</p> <p><u>Palavra 'fada':</u> 4 letras corretas Letras corretas: 'F', 'A', 'D', 'A'</p> <p><u>Palavra 'fita':</u> 4 letras corretas Letras corretas: 'F', 'I', 'T', 'A'</p> <p><u>Palavra 'rato':</u> 4 letras corretas Letras corretas: 'R', 'A', 'T', 'O'</p> <p><u>Palavra 'ramo':</u> 4 letras corretas Letras corretas: 'R', 'A', 'M', 'O'</p> <p>TOTAL: 39 letras corretas</p>
--	--	--	---

<p>MB.</p>			<p>Tanto no pré-teste como no pós-teste o MB. não associou o som das palavras às letras. Não escreveu nenhuma letra corretamente.</p>
------------	---	---	---

	 <p>Handwritten word: vela (vela)</p> <p>Handwritten word: fada (fada)</p> <p>Handwritten word: ramo (ramo)</p> <p>Handwritten word: rato (rato)</p> <p>Handwritten word: fita (fita)</p>	 <p>Handwritten word: fada (fada)</p> <p>Handwritten word: fita (fita)</p> <p>Handwritten word: rato (rato)</p> <p>Handwritten word: ramo (ramo)</p>	
MM.			<p>PRÉ-TESTE:</p> <p><u>Palavra 'bola'</u>: 2 letras corretas</p> <p>MM. – “Um ‘O’, é um ‘O’. Depois um ‘E’ e um ‘A’”.</p> <p>Letras corretas: ‘O’, ‘A’</p> <p><u>Palavra 'bata'</u>: 2 letras corretas</p> <p>Letras corretas: ‘A’, ‘A’</p> <p><u>Palavra 'dado'</u>: 2 letras corretas</p> <p>Letras corretas: ‘A’, ‘O’</p>



Palavra 'data': 1 letra correta

Letra correta: 'A'

Palavra 'vota': 1 letra correta

MM. – “Porque tem o som do ‘O’, desta letra e do ‘O’”.

Letra correta: 'O'

Palavra 'vela': 1 letra correta

Letra correta: 'E'

Palavra 'fada': 2 letras corretas

Letras corretas: 'A', 'A'

Palavra 'fita': 1 letra correta

Letra correta: 'I'

Palavra 'rato': 2 letras corretas

Letras corretas: 'A', 'O'

Palavra 'ramo': 1 letra correta

Letra correta: 'O'

TOTAL: 15 letras corretas

PÓS-TESTE

Palavra 'bola': 1 letra correta



Letras corretas: 'O'

Palavra 'bata': 3 letras corretas

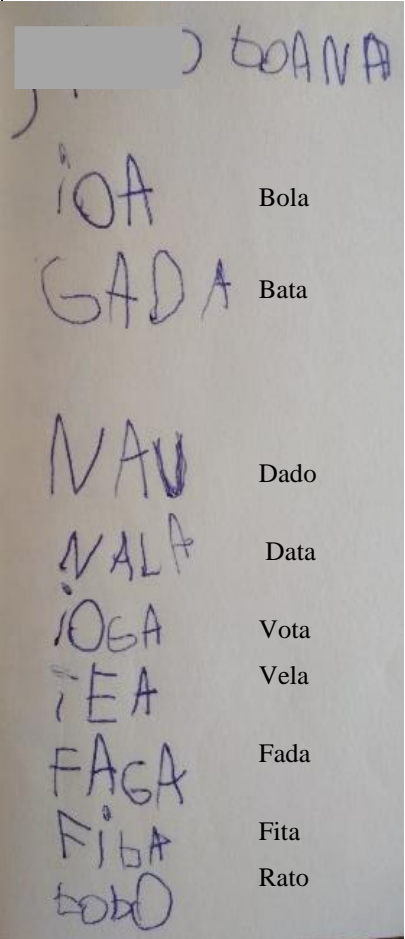
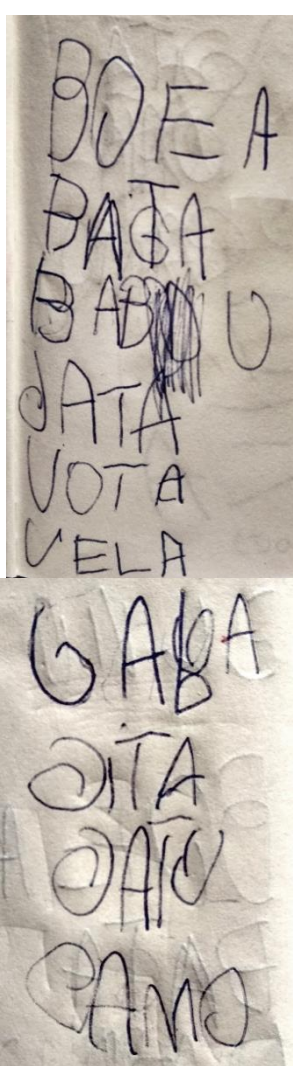
Letras corretas: 'A', 'T', 'A'


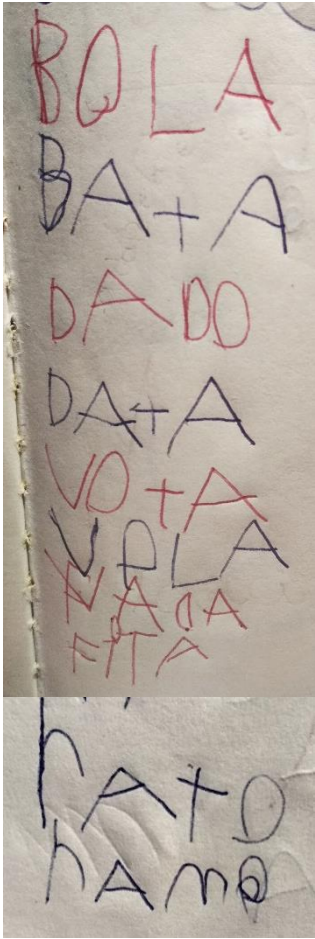
Palavra 'dado': 1 letra correta

			<p>Letra correta: 'A'</p> <p><u>Palavra 'data'</u>: 1 letra correta</p> <p>Letra correta: 'A'</p> <p><u>Palavra 'vota'</u>: 1 letras corretas</p> <p>Letras corretas: 'O'</p> <p><u>Palavra 'vela'</u>: Nenhuma letra correta</p> <p><u>Palavra 'fada'</u>: 1 letra correta</p> <p>Letra correta: 'A'</p> <p><u>Palavra 'fita'</u>: 1 letra correta</p> <p>MM. – “Um ‘I’”.</p> <p>Letra correta: 'I'</p> <p><u>Palavra 'rato'</u>: 1 letra correta</p> <p>Letra correta: 'A'</p> <p><u>Palavra 'ramo'</u>: Nenhuma letra correta</p> <p>TOTAL: 10 letras corretas</p>
RA.		(Não realizou o pós-teste)	
Ro.			<p>PRÉ-TESTE:</p> <p><u>Palavra 'bola'</u>: 2 letras corretas</p> <p>Letras corretas: 'B', 'O'</p> <p><u>Palavra 'bata'</u>: Nenhuma letra correta</p> <p><u>Palavra 'dado'</u>: Nenhuma letra correta</p> <p><u>Palavra 'data'</u>: 1 letra correta</p> <p>Letra correta: 'D'</p> <p><u>Palavra 'vota'</u>: 1 letra correta</p>

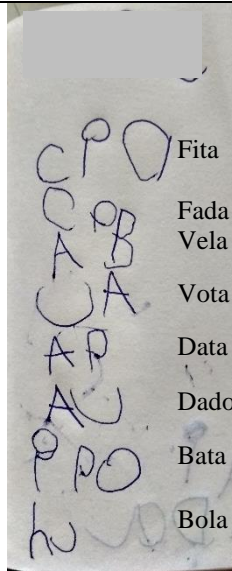
			<p>Letras corretas: 'V'</p> <p><u>Palavra 'vela'</u>: 1 letra correta</p> <p>Letras corretas: 'V'</p> <p><u>Palavra 'fada'</u>: Nenhuma letra correta</p> <p><u>Palavra 'fita'</u>: Nenhuma letra correta</p> <p><u>Palavra 'rato'</u>: Nenhuma letra correta</p> <p><u>Palavra 'ramo'</u>: Nenhuma letra correta</p> <p>TOTAL: 5 letras corretas</p> <p>PÓS-TESTE</p> <p><u>Palavra 'bola'</u>: 3 letras corretas</p> <p>Letras corretas: 'B', 'L', 'A'</p> <p><u>Palavra 'bata'</u>: 3 letras corretas</p> <p>Letras corretas: 'B', 'T', 'A'</p> <p><u>Palavra 'dado'</u>: 1 letra correta</p> <p>Letra correta: 'D'</p> <p><u>Palavra 'data'</u>: 3 letras corretas</p> <p>Letras corretas: 'D', 'A', 'T'</p> <p><u>Palavra 'vota'</u>: 3 letras corretas</p> <p>Letras corretas: 'V', 'T', 'A'</p> <p><u>Palavra 'vela'</u>: 3 letras corretas</p> <p>Letras corretas: 'V', 'E', 'L'</p> <p><u>Palavra 'fada'</u>: 2 letras corretas</p> <p>Letras corretas: 'D', 'A'</p>
--	--	--	--

			<p><u>Palavra 'fita'</u>: 2 letras corretas Letras corretas: 'T', 'A'</p> <p><u>Palavra 'rato'</u>: 2 letras corretas Letras corretas: 'R', 'T'</p> <p><u>Palavra 'ramo'</u>: 2 letras corretas Letras corretas: 'R', 'M'</p> <p>TOTAL: 24 letras corretas</p>
Sílvio			<p>PRÉ-TESTE:</p> <p><u>Palavra 'bola'</u>: 2 letras corretas Letras corretas: 'O', 'A'</p> <p><u>Palavra 'bata'</u>: 2 letras corretas Letras corretas: 'A', 'A'</p> <p><u>Palavra 'dado'</u>: 1 letra correta Letra correta: 'A'</p> <p><u>Palavra 'data'</u>: 2 letras corretas Letras corretas: 'A', 'A'</p> <p><u>Palavra 'vota'</u>: 2 letras corretas Letras corretas: 'O', 'A'</p> <p><u>Palavra 'vela'</u>: 2 letras corretas Letras corretas: 'E', 'A'</p> <p><u>Palavra 'fada'</u>: 3 letras corretas Letras corretas: 'F', 'A', 'A'</p> <p><u>Palavra 'fita'</u>: 3 letras corretas Letras corretas: 'F', 'I', 'A'</p>

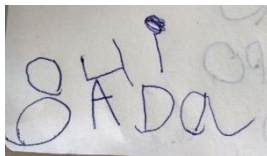
	 <p>BOANA</p> <p>IOA</p> <p>GADA</p> <p>NAVU</p> <p>VALA</p> <p>IOGA</p> <p>IEA</p> <p>FAGA</p> <p>FIBA</p> <p>BOBO</p>	<p>Ramo</p>  <p>BOEA</p> <p>BATA</p> <p>BABA</p> <p>DATA</p> <p>VOTA</p> <p>VELA</p> <p>GABA</p> <p>FITA</p> <p>RATO</p> <p>RAMO</p>	<p>Palavra 'rato': Nenhuma letra correta</p> <p>Palavra 'ramo': Nenhuma letra correta</p> <p>TOTAL: 17 letras corretas</p> <p>PÓS-TESTE</p> <p>Palavra 'bola': 3 letras corretas</p> <p>Letras corretas: 'B', 'O', 'A'</p> <p>Palavra 'bata': 4 letras corretas</p> <p>Letras corretas: 'B', 'A', 'T', 'A'</p> <p>Palavra 'dado': 1 letra correta</p> <p>Letra correta: 'A'</p> <p>Palavra 'data': 4 letras corretas</p> <p>Letras corretas: 'D', 'A', 'T', 'A'</p> <p>Palavra 'vota': 4 letras corretas</p> <p>Letras corretas: 'V', 'O', 'T', 'A'</p> <p>Palavra 'vela': 4 letras corretas</p> <p>Letras corretas: 'V', 'E', 'L', 'A'</p> <p>Palavra 'fada': 2 letras corretas</p> <p>Letras corretas: 'A', 'A'</p> <p>Palavra 'fita': 3 letras corretas</p> <p>Letras corretas: 'I', 'T', 'A'</p> <p>Palavra 'rato': 3 letras corretas</p> <p>Letras corretas: 'A', 'T', 'O'</p> <p>Palavra 'ramo': 3 letras corretas</p>
--	---	---	---

			<p>Letras corretas: 'A', 'M', 'O'</p> <p>TOTAL: 31 letras corretas</p>
Si.			<p>PRÉ-TESTE:</p> <p><u>Palavra 'bola'</u>: 4 letras corretas Letras corretas: 'B', 'O', 'L', 'A'</p> <p><u>Palavra 'bata'</u>: 4 letras corretas Letras corretas: 'B', 'A', 'T', 'A'</p> <p><u>Palavra 'dado'</u>: 4 letras corretas Letras corretas: 'D', 'A', 'D', 'O'</p> <p><u>Palavra 'data'</u>: 4 letras corretas Letras corretas: 'D', 'A', 'T', 'A'</p> <p><u>Palavra 'vota'</u>: 4 letras corretas Letras corretas: 'V', 'O', 'T', 'A'</p> <p><u>Palavra 'vela'</u>: 4 letras corretas Letras corretas: 'V', 'E', 'L', 'A'</p> <p><u>Palavra 'fada'</u>: 4 letras corretas Letras corretas: 'F', 'A', 'D', 'A'</p> <p><u>Palavra 'fita'</u>: 4 letras corretas Letras corretas: 'F', 'I', 'T', 'A'</p> <p><u>Palavra 'rato'</u>: 4 letras corretas Letras corretas: 'R', 'A', 'T', 'O'</p> <p><u>Palavra 'ramo'</u>: 4 letras corretas Letras corretas: 'R', 'A', 'M', 'O'</p> <p>TOTAL: 40 letras corretas</p>

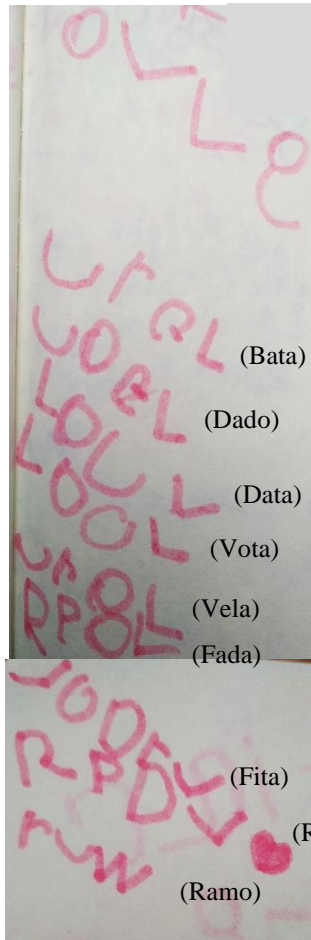
			<p>PÓS-TESTE:</p> <p><u>Palavra 'bola'</u>: 4 letras corretas Letras corretas: 'B', 'O', 'L', 'A'</p> <p><u>Palavra 'bata'</u>: 4 letras corretas Letras corretas: 'B', 'A', 'T', 'A'</p> <p><u>Palavra 'dado'</u>: 4 letras corretas Letras corretas: 'D', 'A', 'D', 'O'</p> <p><u>Palavra 'data'</u>: 4 letras corretas Letras corretas: 'D', 'A', 'T', 'A'</p> <p><u>Palavra 'vota'</u>: 4 letras corretas Letras corretas: 'V', 'O', 'T', 'A'</p> <p><u>Palavra 'vela'</u>: 4 letras corretas Letras corretas: 'V', 'E', 'L', 'A'</p> <p><u>Palavra 'fada'</u>: 4 letras corretas Letras corretas: 'F', 'A', 'D', 'A'</p> <p><u>Palavra 'fita'</u>: 4 letras corretas Letras corretas: 'F', 'I', 'T', 'A'</p> <p><u>Palavra 'rato'</u>: 4 letras corretas Letras corretas: 'R', 'A', 'T', 'O'</p> <p><u>Palavra 'ramo'</u>: 4 letras corretas Letras corretas: 'R', 'A', 'M', 'O'</p> <p>TOTAL: 40 letras corretas</p>
SC.			<p>PRÉ-TESTE:</p>



Fita
Fada
Vela
Vota
Data
Dado
Bata
Bola




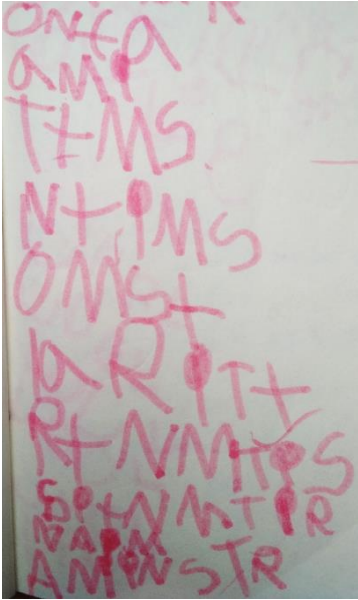
Ramo
Rato



(Bola)
(Bata)
(Dado)
(Data)
(Vota)
(Vela)
(Fada)
(Fita)
(Rato)
(Ramo)

Palavra 'bola': Nenhuma letra correta
Palavra 'bata': Nenhuma letra correta
Palavra 'dado': 1 letra correta
SC. – “Porque é [da], o ‘A’, [du], o ‘U’”.
Letra correta: ‘A’
Palavra 'data': 1 letra correta
SC. – “‘Da-ta’, [da], ‘A’, [tɐ], ‘T’.
Letra correta: ‘A’
Palavra 'vota': Nenhuma letra correta
Palavra 'vela': Nenhuma letra correta
Palavra 'fada': Nenhuma letra correta
Palavra 'fita': Nenhuma letra correta
SC. – “Porque tem um ‘A’ um ‘I’ e um ‘D’”.
Palavra 'rato': Nenhuma letra correta
Palavra 'ramo': Nenhuma letra correta
TOTAL: 2 letras corretas
PÓS-TESTE:
Palavra 'bola': 3 letras corretas
Letras corretas: ‘O’, ‘L’, ‘A’
Palavra 'bata': Nenhuma letra correta
Palavra 'dado': Nenhuma letra correta
Palavra 'data': Nenhuma letra correta

			<p><u>Palavra 'vota'</u>: Nenhuma letra correta</p> <p><u>Palavra 'vela'</u>: Nenhuma letra correta</p> <p><u>Palavra 'fada'</u>: Nenhuma letra correta</p> <p><u>Palavra 'fita'</u>: Nenhuma letra correta</p> <p><u>Palavra 'rato'</u>: Nenhuma letra correta</p> <p>Daniela – “Que letra é esta? A primeira”.</p> <p>SC. – “Um ‘D’”. (Escreveu um ‘R’).</p> <p><u>Palavra 'ramo'</u>: 1 letra correta</p> <p>SC. – “É um ‘R’. É um ‘U’ e é um ‘O’”</p> <p>Letra correta: ‘R’</p> <p>TOTAL: 4 letras corretas</p>
SR.			<p>PRÉ-TESTE:</p> <p><u>Palavra 'bola'</u>: 1 letra correta</p> <p>SR. – “Um ‘O’.</p> <p>Letra correta: ‘O’</p> <p><u>Palavra 'bata'</u>: Nenhuma letra correta</p> <p><u>Palavra 'dado'</u>: Nenhuma letra correta</p> <p><u>Palavra 'data'</u>: Nenhuma letra correta</p> <p><u>Palavra 'vota'</u>: 1 letra correta</p> <p>SR. – “Porque parece que começa com ‘O’”.</p> <p>Letra correta: ‘O’</p>

	 <p> OFVV TONI NOI FVOK OUV# RUPM MIVO IVOR FVOP RHHU </p>	 <p> ONCA AMPA TMS NTMS OMSI RRTT RNMPS SOLVMTIR PAK AMWSTR </p>	<p> <u>Palavra 'vela'</u>: Nenhuma letra correta <u>Palavra 'fada'</u>: Nenhuma letra correta <u>Palavra 'fita'</u>: 1 letra correta Letra correta: 'I' <u>Palavra 'rato'</u>: Nenhuma letra correta <u>Palavra 'ramo'</u>: Nenhuma letra correta TOTAL: 3 letras corretas PÓS-TESTE: <u>Palavra 'bola'</u>: 1 letra correta SR. – “‘O’! Começa por ‘O’ porque tem o som em ‘O’ [o]”. Letras corretas: ‘O’ <u>Palavra 'bata'</u>: 1 letra correta SR. – “‘A’. Qual é o ‘A’?” Letras corretas: ‘A’ <u>Palavra 'dado'</u>: Nenhuma letra correta <u>Palavra 'data'</u>: Nenhuma letra correta <u>Palavra 'vota'</u>: 1 letra correta SR. – “Um ‘O’”. Letra correta: ‘O’ <u>Palavra 'vela'</u>: Nenhuma letra correta <u>Palavra 'fada'</u>: Nenhuma letra correta </p>
--	--	---	---

			<u>Palavra 'fita'</u> : Nenhuma letra correta <u>Palavra 'rato'</u> : Nenhuma letra correta <u>Palavra 'ramo'</u> : Nenhuma letra correta TOTAL: 3 letras corretas
--	--	--	---

ANEXO P
Árvore categorial sobre o tipo de
interação do adulto
|' '' | | ''

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Frequência
Gestão	Participação/cooperação	“A Mar. escreveu um ‘M’ primeiro”.	10
		“Ok, então, vou pôr aqui um ‘D’, pode ser?”	
		“A Ma. diz que é um ‘A’. Mas, pensem lá, ‘de-do’”.	
		“Têm de chegar todos a um acordo”.	
		“É um ‘O’? Posso fazer um ‘O’, então?”	
		“Então ‘V’”. (Escrevo a letra ‘V’).	
		“Um ‘L’”. (Escrevo um ‘L’).	
		“Então vou escrever um ‘A’. A seguir?”	
		“Então posso pôr aqui um ‘A’?”	
		“Então, vou fazer um ‘A’”.	
Instrução	Foco	‘va’, digam lá com a vossa boca ‘va’, o som [va]”.	6
		“Tens de dizer a letra.”	
		“Ouve, ‘formiga’”	
		“‘Formiga’, [fur]. Façam lá, ‘formiga’, [fur], formiga, [fur]”.	
		“Façam lá com a vossa boca, ‘mi’”.	
		“Digam comigo: ‘ma-ca-co’”.	
	Operação	“Ok, agora vejam lá como cada uma escreveu, a ver se está parecido ou não”.	6
		“Então vá, digam lá como é que escreveram? Mostrem uns aos outros, vejam lá se alguém escreveu igual entre vocês”.	
		“Mostrem à SR. e à Ma. também.”	
		“Mostrem aos amigos como é que escreveram.”	
		“Mostra lá à SR., Ma.”	

		“Então? Tenta ler a palavra que escrevemos Ma.”	
Questionamento	Inferência-evocação	“É assim que achas que se escreve ‘urso’ ou tem mais letras?”	186
		“Está parecido com a palavra de quem?”	
		“E fizeste um ‘R’ onde?”	
		“Foi no mesmo sítio do que o MB.?”	
		“E tu Ma.? Não fizeste o ‘R’, fizeste o quê?”	
		“Já viram? Tu começaste com qual? Que letra é esta? A primeira”.	
		“Qual é a primeira letra? Sabes?”	
		“Mas sabes o nome da letra ou não?”	
		“E tu SR.? O que é que tu achas? Já viste como é que o menino escreveu?”	
		“O mesmo som do quê?”	
		“O mesmo som do quê?”	
		“Vejam lá. O que acham? O que é que têm a dizer?”	
		“Ok, agora vejam lá como cada uma escreveu, a ver se está parecido ou não”.	
		“Então vá, digam lá como é que escreveram? Mostrem uns aos outros, vejam lá se alguém escreveu igual entre vocês”.	
		Comparem lá com o que vocês escreveram...vejam se têm letras parecidas...”	
		“O que é que achas SR.?”	
		“Então vá, digam lá como é que escreveram?”	
		“O que é que achas SR.?”	
		Então olhem, o menino escreveu assim ‘grande’. O que é que acham?”	
		“O que é que tu achas SR.?”	
“E tu Mar.? Como é que escreveste?”			

		“E Ma., o que estavas a dizer? Desculpa, o que é que tu achas?”	
		“Com o quê Mar.?”	
		“Diz lá SR., o que é que tens a dizer?”	
		“Um ‘D’. E a seguir, o que acham que é?”	
		“Então qual é que acham que é a seguir? ‘[de]’.”	
		“Pensem lá... Acham que é um ‘O’? A Mar. diz que é um ‘U’. Têm de chegar a um consenso.”	
		“‘De-do’, falta alguma coisa aqui?”	
		“O que é que falta?”	
		“‘[du]’. Como é esse som ‘[du]’?”	
		“Que letras são essas? [du]?”	
		“Qual é que achas?”	
		“Um ‘O’, um ‘U’ e tu achas que é o quê?”	
		“Então, qual é a letra que acham que é a seguir?”	
		“Já temos um ‘D’ e um ‘U’, como é esse som?”	
		“SR., MB., como acham?”	
		“‘Dedo’, já temos aqui o quê?”	
		“E qual é esse som?”	
		“Qual é o som que temos aqui... um ‘D’ e um ‘U’?”	
		“É ‘deu’? Como é que acham? Um ‘D’ e um ‘U’”.	
		“E acham que para ficar a palavra ‘dedo’, falta que letra?”	
		“Então, um ‘E’. E a seguir? Há mais alguma coisa ou não? ‘De-do’”.	
		“Tu, SR.? Achas que é o quê? ‘De-do’”	
		Então a Ma. e a Mar. acham que é um ‘O’. SR. e MB. O que acham? ‘[du]’”.	

		“Também achas que é um ‘O’? E tu, MB.?”	
		“Então? um ‘O’ ou um ‘U’?”	
		É um ‘U’? É um ‘O’ ou um ‘U’? O que acham? Têm de concordar...”	
		“Então acham que é um ‘O’ ou um ‘U’? Mar.? ‘De-do’”.	
		“Depois a letra a seguir? Quais são as letras que colocámos igual?”	
		“Assim parece ‘dedo’? Então e como vocês escreveram?”	
		Achas que é o quê, a seguir ao ‘V’?”	
		“Então um ‘A’! A seguir? O que é que acham?”	
		“O que acham então?”	
		“Então, vampiro, o que acham?”	
		“Então vou escrever um ‘P’. E a seguir? ‘Vam-pi’”.	
		“‘Pi’, então achas que é o quê? A seguir.”	
		“Então, achas que é um ‘I’ ou um ‘U’? “vampiro, ‘pi’”	
		“O que acham, SR. e MB.?”	
		“O que é depois do ‘P’?”	
		“Estamos no ‘P’, a seguir ao ‘P’ o que é que tu achas?”	
		“O que é que achas MB.?”	
		“Então é um ‘O’ ou um ‘U’? Vam-pi-ro”.	
		“Concordas que é um ‘O’ ou um ‘U’, Mar.?”	
		“Quais é que são iguais?”	
		“Qual é que está repetida, Mar.?”	
		“Então qual é a diferença? Quais é que não estão?”	
		“Sabes o nome dessas letras?”	

		“Então um ‘E’ e a seguir?”	
		“Como é que achas que é MB.?”	
		“Um ‘P’? E a seguir?”	
		“Um ‘M’, mais? A seguir?”	
		“Então e a seguir o que é que acham?”	
		“SR. o que é que achas?”	
		“‘Mala’. A seguir?”	
		Achas que falta mais alguma letra ou é assim?”	
		“Lo.? Como é que achas que se escreve ‘vaca’?”	
		“Então é um ‘V’ ou um ‘A’?”	
		Achas que é um ‘V’ e depois um ‘A’?”	
		“Então, o que escrevo primeiro?’Vaca’”.	
		“Então é um ‘V’ ou um ‘A’?”	
		“Então, o que acham que é?”	
		“Achas? Ouve, ‘I’, ‘Va’, ‘Va’, ‘I’, é igual? É o mesmo som? ‘Va’, ‘I’”.	
		“Um ‘V’ e agora?”	
		“O que achas que vem a seguir ao ‘V’? ‘Va’”.	
		“Então vou escrever um ‘A’. A seguir?”	
		“‘Va-ca’, ‘ca’, ‘ca’. Qual é que acham que faz o som ‘Ca’?”	
		“Mas acham que é qual? Este ou este?” (Escrevo o ‘Q’ e o ‘C’).	
		“E a seguir? Va-ca, [v], vaca, [v]”.	
		“[v]. Qual é que acham que faz esse som? [v]”.	
		“Então é um ‘A’ ou um ‘S’?”	

	<p>“Qual é a letra que faz o som [v̥]? ‘Va-ca’, [v̥]”</p> <p>“Lo.? O que é que tu achas? ‘Va-ca’”.</p> <p>“A Mar. diz que é um ‘A’. O que é que tu achas? ‘Va-ca’”.</p> <p>“Va-ca. O que achas que é no final?”</p> <p>“Achas que é assim ou que tem mais alguma letra? A Mar. diz que é um ‘A’. ‘Va-ca’”.</p> <p>“‘Va-ca’, como achas que se escreve?”</p> <p>“Ou o que achas?”</p> <p>“Então vou pôr um ‘S’. A seguir? ‘formiga’, [fu], [fur]”</p> <p>“Temos um ‘S’, a seguir ao ‘S’ vem o quê? [fur]”</p> <p>“A Mar. acha que é um ‘A’. O que é que tu achas? ‘Formiga’, [fur], fuuu”</p> <p>“Então, achas que é um ‘A’ ou um ‘U’?”</p> <p>“Então, vá, um ‘V’. E agora? Formiga, miga, mi”.</p> <p>“‘Mi’, então? ‘Mi’, ‘mi’”.</p> <p>“O que é que acham?”</p> <p>“E milho começa com que letra?”</p> <p>“E agora? ‘ga’, ‘for-mi-ga’, ‘ga’”.</p> <p>“Ok, um ‘G’. E a seguir?”</p> <p>“Mas quais são? É o ‘I’ e esta letra? Qual é?”</p> <p>“Então, qual é que acham que é?”</p> <p>“E a seguir?”</p> <p>Agora? [kɐ]...”</p> <p>“Cavalo, o que acham que é a seguir?”</p> <p>A seguir? O que acham?”</p>	
--	---	--

		“A seguir?”	
		“E a seguir?”	
		“Então, um ‘P’. Sabes como é a letra ‘P’?”	
		“E a seguir? É assim ou falta alguma coisa?”	
		“E qual é a diferença entre este ‘M’ e este, sabes?”	
		“E tu, S.? O que achas?”	
		“Por [kɐ]? Mas [kɐ] são que letras?”	
		“Mas [kɐ] são que letras?”	
		“Começas a escrever de onde, S.? De onde é que se começa a escrever?”	
		“Qual é a letra [kɐ]?”	
		“E a seguir?”	
		“Como é que se começa a escrever, Mar.? É de que lado para que lado?”	
		“Mas começasse a escrever como, Mar.? Normalmente, começas a escrever de que lado?”	
		“A seguir?”	
		“Então, vá. A seguir?”	
		“Como é o ‘D’, sabem?”	
		“Então? Qual é a diferença?”	
		“Sabes o nome?”	
		“SC. como é que achas?”	
		“Então, um ‘M’. Faz um M. Sabes como é?”	
		“A seguir o que é que vem?”	
		“Então, SC.? O que é que tu achas?”	
		Mas achas que o ‘C’ é logo a seguir ao ‘M’?”	

		“Então, tem um ‘M’. E a seguir ao ‘M’?”	
		“E agora, o que é que acham? SC., o que é que achas? Ma-ca...”	
		E a seguir, o que é que acham que é? ‘Ma-ca-co’”	
		“SC. e Mar., o que é a seguir?”	
		“O que é que acham que é a seguir?”	
		“o que achas que é a seguir? ‘Ma-ca-co’”	
		“‘Foca’. Como é que acham que começa?”	
		“Como é que é o ‘F’? Ajud...”	
		“E agora, o que acham? ‘Fo-ca’”	
		“Então, um ‘O’. E agora?”	
		“Então Mar., o que é que tu achas que é?”	
		“E então?”	
		“S., o que achas?”	
		“Então o que fica primeiro?”	
		“E a seguir?”	
		“‘Lo-bo’, e agora?”	
		“Então? Como ficamos?”	
		“Acham que já está ou tem mais alguma coisa?”	
		“Então como fazemos? Um ‘U’ ou um ‘A’?”	
		“Qual é essa letra? Sabes?”	
		“E a letra que fizemos é qual?”	
		“Então e como acham mais correto com ‘O’ ou com ‘U’?”	
		“O que é que tu achas?”	

		“Então, ‘bolo’?”	
		“O que acham que é depois do ‘B’?”	
		“A seguir? O que acham? ‘Bo-lo’”.	
		“Bolo, e a seguir?”	
		“J., ‘bo-lo’ o que achas?”	
		“Qual é a diferença? Qual é a diferença entre esta palavra e a forma como nós escrevemos?”	
		“O que está diferente?”	
		“Qual é mais correto? Colocar o ‘O’ ou o ‘U’ no final?”	
		Assim, vê lá... qual é a mais correta?”	
		“Mad., o que achas?”	
		“Então vá um ‘T’. Sabes como é o ‘T’?”	
		“Boa. A seguir?”	
		“E a seguir?”	
		“Então vá. E a seguir?”	
		“S., O que achas?”	
		Como acham que se escreve?”	
		“E a seguir?”	
		“Achas que é? O que achas que é a seguir, S.?”	
		“A seguir? ‘Ba-na-na’”.	
		“E agora? ‘Ba-na-na’”.	
		“Onde é que é o ‘N’?”	
		“Então e a seguir?”	
		“Então? O que acham que é a seguir?”	

		“Então?”	
		“Mas, então? O que está diferente?”	
		“E qual é que acham que é a palavra mais correta? Qual é que achas, S.? Achas que é a forma como escrevemos ou esta?”	
		“Então aqui achas que diz o quê?”	
	Questões	“Foi?”	152
		“Também fizeste um ‘R’?”	
		“Um ‘A’?”	
		“Parece que começa com um ‘O’?”	
		“Tem o som de ‘O’? ‘Urso’.”	
		“Ah é? Estava ‘O’?”	
		“Então devia começar com ‘S’?”	
		“Olha lá para a palavra. Achas que assim fica ‘gosso’?”	
		“Estão a ouvir o que a Ma. está a dizer? Concordam ou não?”	
		“Porque as letras são pequeninas, é por isso?”	
		“A última letra, qual? O ‘E’?”	
		“Parece que é um ‘O’? ‘Médio’.	
		Vocês também acham que a palavra ‘Médio’ tem um ‘O’?”	
		“Fizeste? Vê lá”.	
		Parece que é um ‘O’ e então fizeste um ‘O’?”	
		“‘Pequeno’, achas que é por ‘O’?”	
		“Acham todos que é um ‘D’?”	
		“Começa pelo mesmo som, é?”	

		“Acham que é?”	
		“Também acham que é? ‘De-do’”.	
		“Temos um ‘D’ até agora. Então faço o quê? Faço um ‘U’?”	
		“Acham que é um ‘U’?”	
		“MB., achas que é um ‘U’?”	
		“Pensem lá... Acham que é um ‘A’?”	
		“Achas que é um ‘D’?”	
		“Um ‘C’? ‘de-do’, ‘do’”	
		“Acaba com ‘D’? ‘De-do’”	
		“E esse som é o ‘A’?”	
		“Acham que tem o som ‘A’? ‘De-do’”	
		“Achas que é um ‘O’?”	
		“Achas que é um ‘E’?”	
		“Então depois do ‘U’ é o ‘E’?”	
		“Toda a gente concorda que é um ‘E’?”	
		“É assim?”	
		“Achas que é um ‘O’, Mar.?”	
		“Achas que acaba com ‘D’?”	
		“Achas que tem outro ‘U’ e outro ‘E’? ‘De-do’”.	
		“Achas que é outro ‘U’?” A Mar. acha que é um ‘O’, é isso?”	
		“Concordam que é outro ‘U’ aqui?”	
		“Achas que é um ‘O’?”	
		“Achas que é um ‘U’?”	

		“Então é um ‘O’? É isso?”	
		“Então, vá... assim?”	
		“Acham que é assim?”	
		“Ou seja, nós colocámos os dois a mesma letra, não foi?”	
		“É a mesma? Esta e esta?”	
		“Achas que começa com ‘V’? Todos concordam?”	
		“Vampiro’, ‘vampiro’. Então posso por ‘V’?”	
		“Um ‘A’, todos concordam? ‘Vampiro’”	
		“Ok, mas todos concordam com o ‘A’?”	
		“Todos concordam que é um ‘P’? A Ma. diz que é um ‘P’. ‘Vampiro’”.	
		“Também achas que é um ‘P’, SR.?”	
		“MB., também achas que é um ‘P’?”	
		“Um ‘O’? depois do ‘P’? Achas que é um ‘O’?”	
		“Achas que é um ‘E’?”	
		“E tu, MB.? Concordas com o ‘I’? Vam-pi..”	
		“Achas que a seguir ao ‘P’ é um ‘I’?”	
		“Então é um ‘I’? Posso pôr um ‘I’?”	
		“Acham que acabou? Vam-pi-ro”.	
		“É um ‘O’? Posso fazer um ‘O’, então?”	
		“Mas o ‘P’ não está?”	
		“Mar., também concordas com o ‘V’?”	
		“Um ‘E’... Toda a gente concorda que é um ‘E’? ‘Vespa”	
		“Também concordas SR. que é um ‘E’?”	

		“Um ‘C’? Assim?”	
		“Também concordas?”	
		“Também concordas?”	
		“Está igual? Vejam bem”.	
		“Todos concordam?”	
		“Acham que é? ‘Mala’, acham que é um ‘M’ e um ‘A’?”	
		concordam que é um ‘L’ a seguir? ‘Mala’”	
		“Um ‘A’? Todos concordam?”	
		“Achas que tem um ‘C’ a seguir?”	
		“Um ‘M’?”	
		“Um ‘M’ de Mariana? Achas?”	
		“‘Mariana’, ‘vaca’, ‘Ma’, ‘va’, achas que é igual? ‘Ma’, ‘Va?’”	
		“Então, Lo... O que achas que é? Achas que é um ‘M’?”	
		“Achas que é um ‘L’?”	
		“Achas que é um ‘A’ primeiro?”	
		“‘Va’, ‘C’, é igual?”	
		“Mas, então, ‘vaca’, acham que começa por ‘V’? Posso colocar o ‘V’?”	
		“Um ‘A’?”	
		“Concordam que é um ‘A’? ‘vaca’, ‘va’”.	
		“Achas que é um ‘R’? Achas que tem o som ‘R’? ‘vaca’, ‘Va’, ‘[r]”	
		“A Mad. e a Mar. dizem que é um ‘A’. O que achas? ‘Va-ca’, ‘Va’, ‘va’”.	
		“Tinha um bocado de ‘A’, quando eu disse?”	
		“É? Concordas? Achas que é um ‘A’? ‘Va-ca’”.	

	<p>“[k]? E tu? Também achas que é um [k]?”</p> <p>“Este?”</p> <p>“Achas que é um ‘A’? ‘Va-ca’”</p> <p>“E tu, Lo.?”</p> <p>“Achas que é um ‘S’? ‘Va-ca’, ‘[ɐ]”.</p> <p>“Então achas que é um ‘A’?”</p> <p>“Achas que é um ‘I’? Achas que tem esse som? ‘Va-ca’, ‘I’, ‘va-ca’, ‘I’. Tem esse som?”</p> <p>“O Lo. acha que é um ‘I’. Achas que é um ‘I’?”</p> <p>“A Mar. acha que é um ‘A’ no final. Concordas que é um ‘A’?”</p> <p>“Concordas um bocadinho ou concordas?”</p> <p>“Então posso pôr aqui um ‘A’?”</p> <p>“É igual?”</p> <p>“Achas? ‘A’, ‘Formiga’, ‘A’...”</p> <p>“Achas que é um ‘S’?”</p> <p>“Então, concordas que é um ‘S’?”</p> <p>“Achas que é um ‘A’?”</p> <p>“Achas que é um ‘O’ agora a seguir ao ‘U’?”</p> <p>“Parece? Achas? [fur]...”</p> <p>“E achas que é outro ‘I’, a seguir?”</p> <p>“Está igual?”</p> <p>“Então é o ‘I’ e o ‘G’ que está igual, não é?”</p> <p>“Um ‘Q’. Também achas que é um ‘Q’?”</p> <p>“Também achas que é um ‘A’?”.</p>	
--	---	--

		“Achas que é um ‘A’, Mar.?”	
		“Concordas?”	
		“Achas que está?”	
		“Não tem? Vê lá...”	
		“Depois é um ‘A’? Concordas que a seguir é um ‘A’, Mad.?”	
		“Achas que é um ‘P’?”	
		“Este é o maiúsculo?”	
		“Achas que é um ‘A’?”.	
		“Como acham? É um ‘R’?”	
		“‘R’? Todos concordam?”	
		“É? Todos concordam?”	
		“Agora é um ‘A’?”	
		“Também achas que é um ‘A’?”	
		“Achas que é um ‘C’?”	
		“Vocês concordam?”	
		“Então acham que não tem um ‘C’?”	
		“Achas que a palavra macaco não tem ‘C’?”	
		“Então achas que tem um ‘C’ depois do ‘A’?”.	
		“Isso é um ‘A’. Achas que é um ‘A’?”	
		“Então vá, está igual?”	
		“Também achas que é um ‘F’, SC.?”	
		“Achas que é um ‘O’, SC.?”	
		“Um [k]?”	

		<p>“É? ‘Fo-ca’”.</p> <p>“Achas que é um ‘O’ e depois um I’?”</p> <p>“Primeiro o ‘L’ e depois o ‘O’, é isso?”</p> <p>“Achas que tem o som ‘I’? lobo?”</p> <p>“É um ‘U’? Achas que é um ‘A’?”.</p> <p>“Ficava loba?”</p> <p>“Então esta é a única diferença?”</p> <p>“Achas que é um ‘O’?”</p> <p>“Também achas que é um ‘U’?”</p> <p>“‘Bolo’, vejam, está igual?”</p> <p>“Está muito diferente?”</p> <p>“Achas que é um ‘T’?”</p> <p>“‘A’? Mad, o S. acha que é um ‘A’. Também concordas?”</p> <p>“É? ‘Banana’. Acham que é um ‘L’?”</p> <p>“Não era um ‘L’? Calma, a Mad. está a dizer que afinal acha que não é um ‘L’”.</p> <p>“É um ‘L’?”</p> <p>“É um ‘L’ outra vez e um ‘A’? Achas?”</p> <p>E achas que é um ‘A’ a seguir? ‘Ba-na-na’”</p> <p>“Acham que é um ‘A’ no final?”</p>	
	Clarificação	<p>“Porque é que escreveste assim? Explica lá aos teus amigos”.</p> <p>“Explica lá SR., porque é que escreveste assim?”</p> <p>“E tu Mar. porque é que escreveste assim?”</p> <p>“E porque é que achas que era assim?”</p>	85

		“Porque é que escreveste assim MB.?”	
		“porque é que achas que é por ‘O’?”	
		“Achas que está bem? Porquê?”	
		“Mas porque é que achas isso?”	
		“Mas porque é que achas isso?”	
		“Enganaste-te? Então porquê MB.?”	
		“Como assim? Então e como é que tu pensaste Ma.?”	
		“Mas qual foi o raciocínio que te fez ver quais eram as letras?”	
		“E tu, SR.? Porque é que achaste que era assim?”	
		Porque é que achas que é assim?”	
		“Porque é que pensaste que eram essas as letras?”	
		“Porque é que achas isso Ma.?”	
		“Como assim?”	
		“Porque é que escreveste assim Ma.?”	
		Então e tu MB.? Porque é que escreveste assim?”	
		“E tu Mar.? Porque é que escreveste assim?”	
		“E porque é que achavas que era assim? ‘Médio’, ‘Médio’”.	
		“E tu SR.? Porque é que escreveste assim?’Médio’	
		“Porque é que achas que tem um ‘O’?”	
		“SR., porque é que achas que é o ‘O’?”	
		“Então e porquê? Porque é que fizeram... Um ‘O’ no final?”	
		“Expliquem lá porque é que escreveram assim.”	
		“Mas, olha, porque é que escreveste assim SR.?”	

		“porque é que parece que é um ‘O’?”	
		“Mas então porque é que escreveste um ‘O’ primeiro?”	
		“Então porque é que fizeste um ‘O’?”	
		“SR., e tu? Porque é que achas que é o ‘O’?”	
		“Porque é que parece ‘O’ primeiro?”	
		“Porque acham que é um ‘D’ primeiro?”	
		“Mas porque é que é a letra ‘D’ primeiro?”	
		“‘De-do’, a SR. acha que é um ‘D’, porquê? ‘De-do’.”	
		“‘De-do’, achas que acaba com ‘A’, Ma.?”	
		“Porquê?”	
		“Explica lá porque não concordas, Ma.?”	
		“A Ma. diz que é um ‘I’. Porquê Ma.? Vam-pi”	
		“Porque achas que é um ‘I’?”	
		“Qual som?”	
		“Porquê SR.?”	
		“Porque é que parece?”	
		“Porque acham que é um ‘I’?”	
		“Porque é que acham que é assim?”	
		A Mar. e a Mad. dizem que é um ‘V’, porque dizem que é um ‘V’?”	
		“Então, a Mad. acha que é um ‘V’. Porque achas que é um ‘V’, Mar.?”	
		“E porque achas que é essa?”	
		Expliquem ao Lo. porque acham que é um ‘V’.”	
		“Expliquem ao Lo., porque acham que é um ‘V’”.	

		“Explica lá outra vez o que estavas a dizer ao Lo. e à Mar.”	
		Porque é que achas que é ‘V’? Aquilo do som, explica lá.”	
		“Porque é que acham que é um ‘V’?”	
		“Então, o que está igual?”	
		“Porque achas que é um ‘V’, Mar.?”	
		“Porquê, Mar.?”	
		“E tu, Mad.? Porquê?”	
		“Porquê?”	
		“Mas porque é que concordas com a Mad.?”	
		A SC. acha que é um ‘C’. Porquê, SC.?”	
		“Porquê?”	
		“Porque é que achas que é um ‘A’?”	
		“Mas têm de explicar porque é que é um ‘A’”.	
		“Têm de explicar.”	
		“Porque é que acham, Mar. e SC.?”	
		“E tu, SC.?”	
		“Porque acham que é um ‘L’?”	
		“O S. acha que é primeiro o ‘L’. Porque achas que é primeiro o ‘L’?”	
		“Concordas, porquê?”	
		“Achas que é um ‘I’? Porque achas que é um ‘I’?”	
		“Têm de explicar porque acham que é um ‘B’”.	
		“Vá, um ‘B’. Mas porque acham que é um ‘B’?”	
		“Então Mar.?”	

		<p>“Porquê?”</p> <p>“Mas, porque acham que é a que tem o ‘O’ no final?”</p> <p>“Mas não é para mudar, quero é saber porque é que acham que é esta a mais correta e não a que nós escrevemos”.</p> <p>“Então porque acham que é um ‘O’?”</p> <p>“Não, não é votar. Explicas porque achas que é um ‘L’ e o J. explica porque acha que é um ‘I’”.</p> <p>“Porque acham que é um ‘O’? Mar. e S.?”</p> <p>“Parecido? Então o que está diferente?”</p> <p>“Mas porquê?”</p> <p>“Porquê?”</p> <p>“Mas porquê? Porque acham que é a que o menino escreveu?”</p> <p>“Então, porque acham que esta é a mais correta?”</p> <p>“Esta, do menino? Porquê?”</p>	
Sinalização	Tarefa-ação	<p>Então e como se escreve ‘urso’? Como é que acham que se escreve ‘urso’?</p> <p>“‘Grande’... Como é que acham que se escreve ‘grande’?”</p> <p>“Então ‘médio’, como é que acham que se escreve ‘médio’?”</p> <p>porque é que dizes que parece que é um ‘O’?”</p> <p>“Então, ‘pequeno’. Como é que acham que se escreve?”</p> <p>Como acham que se escreve ‘dedo’?”</p> <p>“Têm é de me dizer como é que acham que se escreve ‘vespa’”.</p> <p>“Não, é ‘mala’. É para escrever ‘mala’</p> <p>“Então vá, como é que acham que se escreve ‘vaca’?”</p>	15

		<p>“Para a Daniela poder escrever a letra, têm os três concordar que é essa a letra. Se não a Daniela não pode escrever essa letra, por isso tens de discutir, conversar com a Mar. e a Mad. para decidirem qual é a letra que vão colocar primeiro”.</p> <p>“‘Formiga’ ([fur. 'mi.gɐ]), como é que acham que se escreve?”</p> <p>“‘Mapa’, como é que se escreve ‘mapa’?”</p> <p>“‘Macaco’, como é que acham que se escreve?”</p> <p>“Como acham que se escreve lobo?”</p> <p>“Como é que se escreve ‘bolo’?”</p>	
	Registo-representação	Escreveu-se 16 palavras. Da sessão 2 à sessão 9 escreveu-se duas palavras por sessão, com as letras que as crianças foram dizendo.	16
Elaboração	Processual	<p>“Urso”</p> <p>“Urso”</p> <p>“Uuurso”.</p> <p>‘Urso’.</p> <p>‘Urso’”.</p> <p>‘Urso’, ‘urso’”</p> <p>‘Urso’”.</p> <p>‘Urso’”.</p> <p>‘Urso’”.</p> <p>“Grande”.</p> <p>“Grande”.</p> <p>“Grande”.</p> <p>“Grande”.</p>	137

		“Médio”.	
		“Médio”.	
		“Médio”.	
		“Médio”.	
		“Médio, Mé-di-o”.	
		“Mé-di-o”.	
		“Médio”.	
		“Médio’, ‘Médio’”.	
		“Médio’	
		“Médio’.	
		“Pequeno”.	
		“Pe-que-no”.	
		“Não sabes porque escreveste assim? Olha a Ma. diz que colocou primeiro o ‘P’”.	
		[de]	
		“Não, esperem... Ainda estamos no “[de]”.	
		“Então qual é que acham que é a seguir? ‘[de]’.”	
		“[de]...”	
		“De-do”.	
		“De-do’, falta alguma coisa aqui?”	
		“De-do”	
		“Dedo”	
		“Mas, pensem lá, ‘de-do’”.	
		“[du]’. Como é esse som ‘[du]’?”	

		“Que letras são essas? [du]?”	
		“Um ‘C’? ‘de-do’, ‘do’”	
		“‘De-do’, a SR. acha que é um ‘D’, porquê? ‘De-do’.”	
		“Acaba com ‘D’? ‘De-do’”	
		“‘De-do’, achas que acaba com ‘A’, Ma.?”	
		‘de-do’.	
		“Acham que tem o som ‘A’? ‘De-do’”	
		“Então, um ‘E’. E a seguir? Há mais alguma coisa ou não? ‘De-do’”	
		“‘De-do’, ‘[du]’.”	
		“Achas que tem outro ‘U’ e outro ‘E’? ‘De-do’”	
		“Tu, SR.? Achas que é o quê? ‘De-do’”	
		Então a Ma. e a Mar. acham que é um ‘O’. SR. e MB. O que acham? ‘[du]’.	
		“De-do’.	
		“Então? ‘De-do’.”	
		“Vampiro’, ‘vampiro’. Então posso por ‘V’?”	
		“Um ‘A’, todos concordam? ‘Vampiro’”	
		“Vam”.	
		“Então, vampiro, o que acham?”	
		“Então vou escrever um ‘P’. E a seguir? ‘Vam-pi’.	
		“‘Pi’, então achas que é o quê? A seguir.”	
		“A Ma. diz que é um ‘I’. Porquê Ma.? Vam-pi”	
		“Então, achas que é um ‘I’ ou um ‘U’? “vampiro, ‘pi’”	
		“Achas que é um ‘E’? Vejam lá, ‘Vam-pi’, ‘pi’”	

		“Vam-pi...”	
		“E tu, MB.? Concordas com o ‘I’? Vam-pi..”	
		“Acham que acabou? Vam-pi-ro”.	
		“Vam-pi-ro, [ru]”	
		“Então é um ‘O’ ou um ‘U’? Vam-pi-ro”.	
		“Um ‘E’ ... Toda a gente concorda que é um ‘E’? ‘Vespa”	
		“Acham que é? ‘Mala’, acham que é um ‘M’ e um ‘A’?”	
		concordam que é um ‘L’ a seguir? ‘Mala””	
		“‘Mala’. A seguir?”	
		“Mala”.	
		“‘Mariana’, ‘vaca’, ‘Ma’, ‘va’, achas que é igual? ‘Ma’, ‘Va?’”	
		“Pensa Lo.. ‘Vaca””.	
		“Então, o que escrevo primeiro?’Vaca””.	
		“Oíçam lá, ‘va-ca’, ‘va’, ‘va’”.	
		‘va’, digam lá com a vossa boca ‘va’, o som [va]”.	
		“Achas? Ouve, ‘I’, ‘Va’, ‘Va’, ‘I’, é igual? É o mesmo som? ‘Va’, ‘I’”.	
		“O que achas que vem a seguir ao ‘V’? ‘Va’”.	
		“Concordam que é um ‘A’? ‘vaca’, ‘va’”.	
		“Achas que é um ‘R’? Achas que tem o som ‘R’? ‘vaca’, ‘Va’, ‘[r]”	
		“A Mad. e a Mar. dizem que é um ‘A’. O que achas? ‘Va-ca’, ‘Va’, ‘va’”.	
		“É? Concordas? Achas que é um ‘A’? ‘Va-ca’”.	
		“‘Va-ca’, ‘ca’, ‘ca’. Qual é que acham que faz o som ‘Ca’?”	
		“E a seguir? Va-ca, [v], vaca, [v]”.	

	<p>“[ɐ]. Qual é que acham que faz esse som? [ɐ]”.</p> <p>“Achas que é um ‘A’? ‘Va-ca’”</p> <p>“Achas que é um ‘S’? ‘Va-ca’, ‘[ɐ]’”.</p> <p>“Qual é a letra que faz o som [ɐ]? ‘Va-ca’, [ɐ]”</p> <p>“Olha, como ‘Mariana’, [ɐ], também faz esse som no final. Mariana, [ɐ], vaca, [ɐ]”.</p> <p>“Lo.? O que é que tu achas? ‘Va-ca’”.</p> <p>“A Mar. diz que é um ‘A’. O que é que tu achas? ‘Va-ca’”.</p> <p>“Va-ca. O que achas que é no final?”</p> <p>“Achas que é assim ou que tem mais alguma letra? A Mar. diz que é um ‘A’. ‘Va-ca’”.</p> <p>“Achas que é um ‘I’? Achas que tem esse som? ‘Va-ca’, ‘I’, ‘va-ca’, ‘I’. Tem esse som?”</p> <p>“‘Va-ca’, como achas que se escreve?”</p> <p>“Achas? ‘A’, ‘Formiga’, ‘A’...”</p> <p>“Ouve, ‘formiga’”</p> <p>“‘Formiga’, [fur]. Façam lá, ‘formiga’, [fur], formiga, [fur]”.</p> <p>“‘Formiga’, ‘fff’”.</p> <p>“Faz ‘sss’”</p> <p>“[fur], formiga”.</p> <p>“Então vou pôr um ‘S’. A seguir? ‘formiga’, [fu], [fur]”</p> <p>“Temos um ‘S’, a seguir ao ‘S’ vem o quê? [fur]”</p> <p>“A Mar. acha que é um ‘A’. O que é que tu achas? ‘Formiga’, [fur], fuuu”</p> <p>“[fur], for-mi-ga”.</p> <p>“Parece? Achas? “[fur]...”</p> <p>“Então, vá, um ‘V’. E agora? Formiga, miga, mi”.</p>	
--	--	--

		“A Mar. acha que é um ‘I’ porque tem o som do ‘I’, ‘mi’, ‘mi’, ‘formiga’”.	
		“‘Mi’, então? ‘Mi’, ‘mi’”.	
		“Façam lá com a vossa boca, ‘mi’”.	
		“‘Mi’”	
		E agora? ‘ga’, ‘for-mi-ga’, ‘ga’”.	
		“agora é formiga, [ɐ]. Acaba com [ɐ]”.	
		“‘G’, já está. Agora ‘ga’, [ɐ]”.	
		“‘Cavalo’”	
		Agora? [kɐ]...”	
		“Cavalo, o que acham que é a seguir?”	
		“Mapa”.	
		“Digam comigo: ‘ma-ca-co’”.	
		“‘Ma-ca-co’.	
		“Pensem na palavra ‘ma-ca-co’, ‘ma-ca-co’”.	
		“Ma-ca...”	
		“‘Ma-ca-co’”	
		“‘Ma-ca-co’”.	
		“‘Ma-ca-co’”.	
		‘Fo-ca’”.	
		“É? ‘Fo-ca’”.	
		“‘Lo-bo’, e agora?”	
		“Achas que tem o som ‘I’? lobo?”	
		“‘bolo’”	

		<p>“Bo-lo”</p> <p>“Bolo, ‘Bo-lo”.</p> <p>“Bolo”</p> <p>“J., ‘bo-lo’ o que achas?”</p> <p>“Bo-lo, [lu]”</p> <p>“É? ‘Banana’. Acham que é um ‘L’?”</p> <p>“A seguir? ‘Ba-na-na”.</p> <p>“E agora? ‘Ba-na-na”.</p> <p>E achas que é um ‘A’ a seguir? ‘Ba-na-na”</p>	
Dúvida	Precisa	<p>“Mas o que é que é ‘mais grande’? Achas que a palavra é maior, é isso?”</p> <p>“Ah, também fizeste um ‘E’ na tua palavra, é isso?”</p> <p>“Como assim? O ‘R’ e o ‘A’ achas que estão trocados, é isso?”</p> <p>“Ah fizeste essa parte igual ao menino? Um ‘M’ e um ‘E’?”</p> <p>“Um ‘C’? Assim?”</p> <p>“Um ‘S’, é isso?”</p> <p>“Achas que é um ‘A’ também, é isso?”</p> <p>“Querias fazer um ‘G’, é isso?”</p> <p>“Dois I’s? Posso escrever um ‘I’? É isso?”</p> <p>“Este ‘Q’ ou aquele que é assim, um ‘C’?”</p> <p>“Mas é qual [k], um ‘Q’ ou um ‘C’?”</p>	11
	Imprecisa	<p>“Parece que é o quê? Desculpa.”</p> <p>“Concordas com o quê?”</p> <p>“O que é que parece que é maior?”</p>	3

Avaliação	Acordo	“Exatamente, não podes copiar, tens de fazer pela tua cabeça”.	17
		“Pois, não é ‘orso’, é ‘urso’”.	
		“Ah também fez um ‘O’? Pois foi, no final da palavra ‘médio’!”	
		“Minúsculo, sim...”	
		“Ah sim, têm as duas um ‘V’ e um ‘A’”.	
		“Pois é! Já viste? ‘Mar.’, ‘mala’, ‘ma’”	
		“Pois não, ‘va’ é o ‘V’ mais outra letra”.	
		“É verdade!”	
		“O ‘G’, boa.”	
		“Sim...”	
		“Boa!”	
		“Boa.”	
		“Um ‘D’, boa!”	
		“Boa! ‘Roda’, um ‘D’”.	
		“É como Mariana. Mariana, [mɐ]. Pois é, tem o mesmo som!”	
“Boa. A seguir?”			
“Pois, está, está igual”.			
Sem acordo	“Todos sabem escrever”.	4	
	“Claro que sabes escrever. Todos sabem escrever”.		
	“Oh MB., claro que sabes escrever. Tu nem digas uma coisa dessas. Claro que sabes! Escreves como sabes!”		
	“Não, não é isso. O J. acha que no final é um ‘U’ e não um ‘O’”.		
Reelaboração	Correção	“Mas a palavra é ‘grande’, não é ‘maior’”.	14

	<p>“Não existe nenhuma letra que seja o [kø]”.</p> <p>“Mas esta é um ‘B’ minúsculo e esta é o ‘B’ maiúsculo”.</p> <p>“Esse é um ‘F’”.</p> <p>Quando acabavam de escrever cada palavra, eram confrontados com a palavra escrita corretamente.</p> <p>Sessão 1 – 4 palavras</p> <p>Sessão 2 – 2 palavras</p> <p>Sessão 3 – 0 palavras (Escreveram corretamente)</p> <p>Sessão 4 – 1 palavra</p> <p>Sessão 5 – 0 palavras (Escreveram corretamente)</p> <p>Sessão 6 – 0 palavras (Escreveram corretamente)</p> <p>Sessão 7 – 0 palavras (Escreveram corretamente)</p> <p>Sessão 8 – 2 palavras</p> <p>Sessão 9 – 1 palavras (Escreveram 1 palavra corretamente)</p>	
Precisão	<p>“Que é o ‘D’”.</p> <p>“Ah sim, têm as duas um ‘V’ e um ‘A’”.</p> <p>“Este é um ‘L’, é minúsculo”.</p> <p>“Ah, depois do ‘V’”.</p> <p>“Vinho também começa por ‘V’”.</p> <p>“Pois não, ‘va’ é o ‘V’ mais outra letra”.</p> <p>“Como comida, [v], também acaba com [v]”.</p> <p>“Esse é o maiúsculo”.</p>	8
Síntese	<p>“Já viste? Tanto tu, MB., como a SR. escreveram um ‘O’ primeiro”</p> <p>“A Mad. diz que é um ‘V’, a Mar. diz que é um ‘A’, o Lo. diz que é um ‘I’”.</p>	17

		“Ok. Lo., a Mad. e a Mar. dizem que é um ‘A’”.	
		“A Mar. acha que é um ‘I’ porque tem o som do ‘I’, ‘mi’, ‘mi’, ‘formiga’”.	
		“Estão a ouvir a Ma.? A Ma. diz que no final das palavras é sempre ‘O’, mesmo que o som seja [u]”.	
		“Começa com a mesma letra de milho...”	
		“Ouviste a Mar.? Acha que é um ‘I’ porque tem um bocado do som ‘I’”.	
		A SC. acha que é um ‘C’, vocês acham que é um ‘A’.	
		“O J. diz que é o ‘I’, vocês dizem que é um ‘B’”.	
		“O J. acha que é um ‘A’”	
		“O J. acha que é um ‘U’”. A Mar. e o Si. acham que é um ‘B’”.	
		“O J. acha que é um ‘I’”.	
		O S. acha que é um ‘O’”.	
		“O J. acha que é um ‘U’”.	
		O J. acha que no final é um ‘U’ e não um ‘O’”.	
		“Então, é um ‘B’ e um ‘A’”.	
		“Pois é! Já viste? ‘Mar.’, ‘mala’, ‘ma’”	

ANEXO Q

Descrição das sessões

| | ' ' | | | ' ' |

Tabela 1*Descrição das sessões*

Sessão	Descrição das sessões	Palavras escritas na sessão
1	<p>Leu-se a história “os três ursos”, de Marisa Núñez e Minako Chiba. Posteriormente, perguntou-se ao grupo o que aconteceu na história. Quando as crianças disseram a palavra que era suposto escreverem, perguntou-se como achavam que se escrevia essa palavra.</p> <p>Cada criança escreveu a palavra da forma que achava, depois, compararam e discutiram as diferentes produções escritas e, por fim, comparou-se e discutiu-se a forma de escrita das crianças com a palavra escrita corretamente – escrita por uma criança hipotética.</p>	<ul style="list-style-type: none">- Urso;- Grande;- Médio;- Pequeno.
2	<p>Realizou-se um jogo baseado no jogo da memória. No entanto, ao contrário do jogo da memória tradicional, apenas as imagens que correspondiam à palavra que tinham de escrever possuíam o par. Assim, quando encontravam um par tinham de escrever uma palavra.</p> <p>Nesta sessão, as crianças tiveram de discutir a melhor forma de soletrar a palavra e, quando chegavam a um consenso informavam o adulto qual era a letra que devia escrever. No final, compararam a palavra escrita com as letras acordadas pelo grupo com a palavra escrita corretamente pela criança hipotética.</p>	<ul style="list-style-type: none">- Vampiro;- Dedo.
3	<p>O pequeno grupo realizou um jogo em que eu dizia a palavra ao ouvido de uma criança e através de pistas verbais ou do desenho as restantes crianças tinham de adivinhar a palavra.</p> <p>Nesta sessão, as crianças tiveram de discutir a melhor forma de soletrar a palavra e, quando chegavam a um consenso informavam o adulto qual era a letra que devia escrever. No final, compararam a palavra escrita com as letras acordadas pelo grupo com a palavra escrita corretamente pela criança hipotética.</p>	<ul style="list-style-type: none">- Mala;- Vespa.
4	<p>O pequeno grupo realizou um jogo em que eu dizia a palavra ao ouvido de uma criança e através de pistas verbais ou do desenho as restantes crianças tinham de adivinhar a palavra.</p> <p>Nesta sessão, as crianças tiveram de discutir a melhor forma de soletrar a palavra e, quando chegavam a um consenso informavam o adulto qual era a letra que devia escrever. No final, compararam a palavra escrita com as</p>	<ul style="list-style-type: none">- Vaca;- Formiga.

	letras acordadas pelo grupo com a palavra escrita corretamente pela criança hipotética.	
5	<p>O grupo realizou um puzzle que representava o animal ou objeto que tinham de escrever.</p> <p>Nesta sessão, as crianças discutiram a melhor forma de soletrar a palavra e, quando chegavam a um consenso informavam o adulto qual era a letra que devia escrever. Todas as crianças escreviam essa letra no seu papel, ao mesmo tempo que o adulto. No final, compararam a palavra escrita com as letras acordadas pelo grupo com a palavra escrita corretamente pela criança hipotética.</p>	<p>- Mapa;</p> <p>- Cavalo.</p>
6	<p>O pequeno grupo realizou um jogo em que eu dizia a palavra ao ouvido de uma criança e através de pistas verbais ou do desenho as restantes crianças tinham de adivinhar a palavra.</p> <p>Nesta sessão, as crianças discutiram a melhor forma de soletrar a palavra e, quando chegavam a um consenso informavam o adulto qual era a letra que devia escrever. Todas as crianças escreviam essa letra no seu papel, ao mesmo tempo que o adulto. No final, compararam a palavra escrita com as letras acordadas pelo grupo com a palavra escrita corretamente pela criança hipotética.</p>	<p>- Cama;</p> <p>- Roda.</p>
7	<p>Apresentei ao grupo um pedaço de uma imagem do animal, por exemplo, inicialmente, apenas apresentei a cauda do macaco, como não adivinharam, apresentei também a mão e assim sucessivamente até adivinharem a palavra.</p> <p>Nesta sessão, as crianças discutiram a melhor forma de soletrar a palavra e, quando chegavam a um consenso informavam o adulto qual era a letra que devia escrever. Todas as crianças escreviam essa letra no seu papel, ao mesmo tempo que o adulto. No final, compararam a palavra escrita com as letras acordadas pelo grupo com a palavra escrita corretamente pela criança hipotética.</p>	<p>- Macaco;</p> <p>- Foca.</p>
8	<p>O pequeno grupo realizou um jogo em que eu dizia a palavra ao ouvido de uma criança e através de pistas verbais ou do desenho as restantes crianças tinham de adivinhar a palavra.</p> <p>Nesta sessão, as crianças discutiram a melhor forma de soletrar a palavra e, quando chegavam a um consenso informavam o adulto qual era a letra que devia escrever. Todas as crianças escreviam essa letra no seu papel, ao mesmo tempo que o adulto. No final, compararam a palavra escrita com as</p>	<p>- Bolo;</p> <p>- Lobo.</p>

	letras acordadas pelo grupo com a palavra escrita corretamente pela criança hipotética.	
9	<p>O pequeno grupo realizou um jogo em que eu dizia a palavra ao ouvido de uma criança e através de pistas verbais ou do desenho as restantes crianças tinham de adivinhar a palavra.</p> <p>Nesta sessão, as crianças discutiram a melhor forma de soletrar a palavra e, quando chegavam a um consenso informavam o adulto qual era a letra que devia escrever. Todas as crianças escreviam essa letra no seu papel, ao mesmo tempo que o adulto. No final, compararam a palavra escrita com as letras acordadas pelo grupo com a palavra escrita corretamente pela criança hipotética.</p>	<p>- Tomate; - Banana.</p>

ANEXO R
Roteiro Ético
| | ' ' | | ' '

Tabela 1*Roteiro ético*

Princípios éticos e deontológicos na investigação com crianças (Tomás, 2011)	Prática Profissional Supervisionada I (Dados)	Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2012)
1. Objetivos do trabalho	<p>1. Analisar o impacto das atividades de escrita inventada para a evolução da escrita das crianças;</p> <p>2. Caracterizar o tipo de interação do adulto com as crianças durante as atividades de escrita inventada.</p>	<p>- “Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspectiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança.”</p>
2. Custos e benefícios/. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa	<p>Ao longo da investigação proporcionou-se diversas oportunidades ao grupo e ajudou-se na realização do dia-a-dia das crianças.</p>	<p>- Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem.</p> <p>- Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo.</p> <p>- Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.</p> <p>- Trabalhar em equipa, promovendo uma relação de confiança, de cooperação e uma prática examinada.</p>

<p>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade</p>	<p>Os nomes das crianças foram suprimidos, apenas mencionando-se as primeiras letras do nome. Todas as fotografias tiradas ao longo do estágio e colocadas no relatório protegem a identidade e mantêm a privacidade das crianças, sendo aplicado um desfoque na face das mesmas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança. - Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança.
<p>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</p>	<p>As crianças da sala tiveram sempre a opção de não participarem numa determinada atividade ou de sair a meio, caso não estivessem interessadas ou desejassem ir fazer outra coisa. Existiu sempre a preocupação de envolver todas as crianças do grupo e não excluir nenhuma, sendo essa a razão por não se ter realizado o estudo da investigação com um pequeno grupo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.
<p>5. Fundamentos</p>	<p>Ao longo da investigação, a prática teve por base os princípios éticos mencionados por Tomás (2011) e a carta profissional da APEI (2011).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.
<p>6. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação</p>	<p>Os objetivos da investigação foram definidos tendo em conta o que se pretendia investigar. Escutou-se as crianças, de forma a estas poderem contribuir sempre para as atividades, dando as suas sugestões. Antes de realizar qualquer atividade, conversava-se com elas e</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais. - Trabalhar em equipa, promovendo uma relação de confiança, de cooperação e uma prática examinada.

	<p>explicava-se a ideia para realizar aquela atividade, que normalmente partiu sempre de alguma situação que lhes despoletou interesse.</p> <p>A maioria das atividades foi sendo alterada, de acordo com as reações das crianças à mesma.</p> <p>A investigação é desenvolvida através da metodologia de investigação-ação, numa abordagem qualitativa.</p>	
7. Assentimento/Consentimento informado	<p>Elaborou-se documentos de consentimento informado parental que foram enviados para cada um dos encarregados de educação das crianças. Sempre que que foi necessário tirar fotografias ou fazer uma gravação das crianças, pediu-se permissão.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança. - Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança. - Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.
8. Uso e relato das conclusões	<p>No final, partilhar-se-á a investigação com a equipa educativa da sala através do relatório.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade. - Apoiar os colegas no seu desenvolvimento profissional.
9. Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as	<p>As crianças têm um caderno, onde realizam trabalhos e que levam para casa mensalmente para os pais saberem o que estão a fazer. Além disso, todos os trabalhos realizados são expostos ou à entrada ou dentro da sala – sendo recorrente os pais entrarem dentro da sala e as</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade. - Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo.

	<p>crianças mostrarem-lhes os trabalhos.</p> <p>Ao longo da investigação partilhou-se com a educadora e com as crianças as fotografias tiradas durante as atividades realizadas.</p> <p>Além disso, partilhou-se sempre todo o processo à educadora e à auxiliar, caso pretendessem participar.</p>	
--	---	--

ANEXO S
Protocolo de consentimiento informado
| ' ' | | ' ' |

PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, Daniela Correia Chagas, aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa, encontro-me no presente ano letivo 2019/2020, a realizar o segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Nesse âmbito, estou desde o passado dia 7 de outubro até ao dia 23 de janeiro a realizar o meu estágio na sala da [educadora] do pré-escolar.

Venho por este meio solicitar que me seja autorizado tirar fotografias do/a seu/sua educando/a em atividades realizadas no jardim-de-infância para que possam ser integradas no relatório final.

Será garantida a ocultação de dados de identificação da criança, sendo que as fotografias com a face da criança serão desfocadas. É, igualmente, garantido que a presente autorização pode ser retirada, em qualquer altura, sem que isso cause qualquer prejuízo ou afete os cuidados a prestar à criança.

Esclareço, ainda, que a criança é o centro da minha ação educativa e, por isso, o seu desejo de ser fotografado é determinante. Assim, sempre que a criança afirme ou demonstre que não quer ser fotografada, será respeitada a sua vontade.

Peço, então, que assine o presente protocolo como forma de declarar a sua autorização.

----- ✂

Dou voluntariamente o meu consentimento para o meu/minha educando/a participar neste projeto. Dou permissão para que os dados sejam guardados com um pseudónimo. Isto quer dizer que a informação neste estudo não poderá ser diretamente associada com um participante individual.

Dou permissão para que os dados recolhidos sejam utilizados para fins de investigação e disseminação científica.

Nome completo: _____

Nome da criança: _____

Assinatura do/a Encarregado/a de Educação: _____