O CONTRIBUTO DAS HISTÓRIAS NO DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO ORAL EM JARDIM DE INFÂNCIA

Eglantina Beatriz Rodrigues Coelho

Relatório da prática do ensino supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

2019-2020

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA
POLITÉCNICO DE LISBOA

O CONTRIBUTO DAS HISTÓRIAS NO DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO ORAL EM JARDIM DE INFÂNCIA

Eglantina Beatriz Rodrigues Coelho

Relatório da prática do ensino supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

Orientador: Professor Doutor João Rosa

2019-2020

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA
POLITÉCNICO DE LISBOA

ÍNDICE GERAL

1. Introdução 1
2. Caracterização de uma ação educativa contextualizada 2
2.1. Meio 2
2.2. Contexto socioeducativo 2
2.3. Equipa educativa 6
2.4. Ambiente educativo 8
2.4.1. Tempo 8
2.4.2. Espaço e materiais 11
2.4.3. Grupo 13
2.5. Grupo de crianças 14
2.6. Famílias do grupo de crianças 17
3. Análise reflexiva da intervenção em Jardim de Infância 18
3.1. Intenções para a ação e sua avaliação 18
3.1.1. Com as crianças 18
3.1.2. Com as famílias 23
3.1.3. Com a equipa educativa 24
3.2. Explicitação do processo de intervenção da Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância 26
4. Investigação em Jardim de Infância 31
4.1. Identificação e fundamentação da problemática 31
4.2. Revisão da literatura sobre a problemática identificada 33
4.3. Roteiro metodológico e ético 39
4.4. Apresentação e discussão dos dados 43
5. Construção da profissionalidade docente como educadora de infância 52

6. Considerações finais 60
Referências bibliográficas 61
Anexos 65
Anexo A. Notas de campo 66
Anexo B. Inquérito por questionário à educadora cooperante 124
Anexo C. Reflexões semanais (I a VIII) 129
Anexo D. Quadro do Planeamento Diário 175
Anexo E. Quadro das Presenças 176
Anexo F. Quadro das Áreas 177
Anexo G. Áreas da Sala B do JI (fotografia panorâmica do espaço) 178
Anexo H. Registo Informativo de Observação (Ano letivo 2019/2020) 179
Anexo I. Ficha da Criança (Ano letivo 2019/2020) 182
Anexo J. Tabela de caracterização do grupo de crianças 184
Anexo K. Tabela de caracterização das famílias do grupo de crianças 189
Anexo L. Planificações (Propostas de atividades 1 a 28) 193
Anexo M. Projeto "O Melhor Livro do Mundo" 247
Anexo N. Carta de apresentação 338
Anexo O. Protocolo de Consentimento Informado 339
Anexo P. Portefólio da criança 342
Anexo Q. História *Triângulo*, de Mac Barnett e Jon Klassen 369
Anexo R. História *O Grufalão*, de Julia Donaldson e Axel Scheffler 377
Anexo S. Teste-padrão de compreensão 384
Anexo T. Calendário de operações, adaptado de Lessard-Hébert (1996) 386
Anexo U. Dinâmica dos *dedoches*, adaptado de Viana et al. (2010) 393
Anexo V. Pré e pós-testes da Criança 1 394
Anexo W. Pré e pós-testes da Criança 2 397

Anexo X. Pré e pós-testes da Criança 3 399
Anexo Y. Pré e pós-testes da Criança 4 401
Anexo Z. Pré e pós-testes da Criança 5 404

ANEXOS

Anexo A. Notas de campo

Nota de campo n.º 1 14 de outubro de 2019 (segunda-feira)	
Momento e Local	**Categoria**
9 h 30 min Acolhimento/Quadros/Planeamento diário Sala de atividades	Relação entre a equipa educativa da escola – educadora cooperante e coordenadora pedagógica
Descrição	**Observações**
Hoje, a assistente operacional da sala faltou, por motivos de doença, e como não havia na escola nenhuma assistente que pudesse substituí-la, a coordenadora pedagógica do Jardim de Infância fê-lo, fazendo, por isso, todo o horário previsto para esta função.	Considerei interessante esta predisposição da coordenadora pedagógica do Jardim de Infância, pois sendo uma educadora de infância fora da função, e apercebendo-se da situação da nossa sala, predispôs-se imediatamente a auxiliar os trabalhos em sala, o que me faz crer que há uma boa relação entre os profissionais deste ciclo, demonstrada através do revezar das funções. Além disso, mostra-se uma coordenadora atenta, preocupada e próxima das profissionais/salas que coordena.

Nota de campo n.º 2 16 de outubro de 2019 (quarta-feira)	
Momento e Local	**Categoria**
13 h 30 min Atividade/Projeto (Pequeno Grupo) e Atividades Livres Sala de atividades	Brincadeira simbólica e Relação entre a estagiária e o grupo de crianças

Descrição	**Observações**
Enquanto ajudo algumas crianças a realizarem a atividade da pintura de círculos com balões, o R. chama-me e aponta para a construção que fez com formas geométricas, e diz-me "é um hambúrguer". Eu digo-lhe "Posso comer, então?"; este ri-se e responde-me "Não, é de brincar". Mais tarde, volto a ajudar as crianças que realizam a atividade e passado pouco tempo, o R. volta a chamar-me para me mostrar o que construiu desta vez – diz-me que se fez a ele próprio. Demonstro-lhe agrado, respondendo que está muito bem feito.	O R. é uma das crianças com 4 anos. Reparo que brinca pouco em cooperação, brinca mais vezes sozinho ou em paralelo. É uma criança que tem muitas dificuldades para comer e considerei interessante querer mostrar-me que tinha construído um "hambúrguer". Na segunda construção, percebi que o R. apresenta algumas noções ao nível da figura humana. Este tipo de atividades pode demonstrar algum do jogo simbólico/imaginativo que demonstra estar a emergir. Apesar de eu estar há cerca de 2 semanas em estágio, percebo que já me procura para a confirmação das suas ações/brincadeiras.

Registo fotográfico

Nota de campo n.º 3 16 de outubro de 2019 (quarta-feira)	
Momento e Local	**Categoria**
13 h 40 min Atividade/Projeto (Pequeno Grupo) e Atividades Livres Sala de atividades	Domínio da matemática – Contagem
Descrição	**Observações**
Ao fim de o S. carimbar 7 círculos, pedi-lhe que os contasse. Apontando para cada um, foi fazendo a contagem dos círculos até chegar ao número 7. No final pergunto-lhe: "Então, S., quantos círculos tens na tua folha?" e este responde-me "7."	Por aqui, consegui perceber que o S., com quase 6 anos, já apresenta a noção de que a quantidade de coisas que tem corresponde ao último número que proferiu na contagem, ou seja, apresenta ter adquirido o princípio da cardinalidade.
Registo fotográfico	

Nota de campo n.º 4 18 de outubro de 2019 (sexta-feira)	
Momento e Local	**Categoria**
9 h 40 min Acolhimento/Quadros/Planeamento diário Sala de atividades	Estratégias de pedagógicas e Domínio da matemática – Contagem
Descrição	**Observações**
Na altura da realização do Quadro das Presenças, após cada uma das crianças marcar a sua, a educadora, para facilitar a contagem dos meninos presentes, colou um papel e desenhou 20 traços (número total de crianças do grupo), 5 por linha, e pintou de vermelho 1 único traço (representação da criança ausente). De seguida, questionou o grupo acerca de qual o total de crianças presentes considerando que 1 traço foi pintado, ao que algumas responderam "19". Educadora: "Hoje somos 19."	Considerei interessante a estratégia utilizada pela educadora para introduzir, ainda que de forma simples, as operações de subtração.
Registo fotográfico	

Nota de campo n.º 5 18 de outubro de 2019 (sexta-feira)	
Momento e Local	**Categoria**
9 h 50 min Hora do conto Sala de atividades	Flexibilidade da planificação

Descrição	**Observações**
Estava planeado, em conjunto com o grupo de crianças, que este momento da manhã se destinaria ao término da casa de cartão e que se ia construir quadrados e círculos com plasticina (visto ser a temática que está a ser trabalhada – formas geométricas). Mas, por iniciativa da educadora, esta leu a história *O Cuquedo*, de Clara Cunha e Paulo Galindro, sendo que aderiram muito bem, mostrando-se envolvidos.	Neste momento, foi óbvia para mim a flexibilidade no currículo das atividades, sendo que a educadora se mostra bastante atenta às necessidades do grupo. Além disso, em conversas informais, a educadora deu-me a informação que parte da sua ação pedagógica passa, também, por lhes proporcionar momentos que podem não ter que ver diretamente com as temáticas que estão a ser trabalhadas no momento, criando atividades surpresa – ideia com a qual me identifico.

Nota de campo n.º 6 21 de outubro de 2019 (segunda-feira)	
Momento e Local	**Categoria**
9 h 15 min Acolhimento/Quadros/Planeamento diário Sala de atividades	Aprendizagens significativas/Mobilização de conhecimentos e Domínio da matemática
Descrição	**Observações**
Durante o Acolhimento, as crianças vão-se sentando em meio círculo no tapete à medida que chegam à sala de atividades. A educadora fez-lhes o reparo: "Olhem, a forma como estamos sentados não é um círculo, porquê?"; ao que o R.J. responde: "Porque não é uma linha fechada"; educadora: "Então, é um meio círculo".	É recorrente observar que as crianças vão correlacionando conhecimentos com situações e momentos propostos na sua rotina.

Nota de campo n.º 7 21 de outubro de 2019 (segunda-feira)	
Momento e Local	**Categoria**
9 h 45 min Hora do conto Sala de atividades	Histórias – compreensão inferencial

Descrição	**Observações**
Neste dia, a educadora escolhe ler o livro *Triângulo*, de Jon Klassen, relacionado com a temática abordada nos últimos dias – as figuras geométricas. Antes de iniciar o livro, a educadora incita algumas perguntas, apelando à observação da imagem da capa do livro – o triângulo: "Quantos lados o triângulo tem?". As crianças respondem "três". No final da leitura da história, a educadora faz questões acerca do que leu: "O quadrado tinha medo de quê?". As crianças, prontamente, respondem: "de cobras". A educadora depois de entre outras questões, questiona ainda: "Porque é que o quadrado não conseguiu entrar na casa do triângulo?". Aqui, só algumas é que respondem (noto que as mais velhas) que se deve ao facto de a porta de casa do triângulo ser triangular e que o quadrado não entrou porque "os bicos de cima batem na porta". A educadora pergunta: "Então, e o triângulo tinha medo do quê?". As crianças respondem: "do escuro". De seguida, provoca o grupo com a seguinte questão: "Então e o quadrado, quando quis pregar a partida ao triângulo, sabia que ele tinha medo do escuro, ou só descobriu quando chegou à casa dele?". As crianças hesitaram na resposta e acabaram por responder "já sabia [que tinha medo do escuro]".	A hora do conto é um momento que acontece todos os dias de manhã – por norma – ou à tarde. Este grupo demonstra bastante interesse e envolvimento nesta atividade. No final, a educadora incita sempre à compreensão da leitura procurando recorrer à observação atenta das ilustrações ou através de questionamento, com perguntas literais e outras não literais. Percebo que a estas últimas, o grupo demonstra alguma resistência em responder – por exemplo, quanto à última questão colocada pela educadora (se o quadrado já sabia ou não do medo do triângulo desde o início), percebe-se que a resposta está implícita nas ilustrações e no texto (o quadrado não sabia), mas foi uma pergunta que causou hesitação, pois as crianças não conseguiram chegar a essa conclusão subtil da história.

Nota de campo n.º 8 21 de outubro de 2019 (segunda-feira)	
Momento e Local	**Categoria**
13 h Atividades livres Sala de atividades	Relação entre a equipa educativa de sala e as crianças
Descrição	**Observações**
A educadora entra na sala, pois acaba de chegar da sua hora de almoço. O R. corre na sua direção gritando "M.J.!" (nome da educadora) e abraça-a. Esta retorna o abraço, beija-o na testa e dá-lhe uma festinha na cabeça.	A relação que observo entre a educadora e as crianças é de mútuo respeito e afeto.

Nota de campo n.º 9 22 de outubro de 2019 (terça-feira)	
Momento e Local	**Categoria**
9 h 10 min Acolhimento/Quadros/Planeamento diário Sala de atividades	Relação entre a equipa educativa de sala e as crianças
Descrição	**Observações**
No momento do acolhimento, a N. entra na sala e diz alto "Bom dia!" e, de seguida, a assistente operacional, que está sentada na cadeira junto à mesa, pede-lhe um beijinho e a criança abraça-se a ela.	Pude observar o contacto próximo que a assistente operacional mantém com as crianças. As crianças têm-lhe bastante respeito, mas também a procuram em momentos de necessidade e de carinho.

Nota de campo n.º 10 22 de outubro de 2019 (terça-feira)	
Momento e Local	**Categoria**
13 h 20 min Atividades livres Sala de atividades	Gestão do grupo – educadora acalma uma criança com NEE

Descrição	**Observações**
A esta hora, a assistente operacional não está presente, pois é sua hora de almoço. O M.B. vai à casa de banho e, como é habitual, tenta pegar no papel higiénico para pô-lo dentro da sanita. A educadora reage a tempo e diz-lhe para não o fazer e este demonstra que não quer sair. A educadora vai buscá-lo e este começa a fazer uma birra, atira-se para o chão e chora. Faz muita força e a educadora senta-se no chão com ele. Tenta acalmá-lo e este tenta levantar-se para voltar para a casa de banho. Enquanto chora, reparo que a educadora lhe dá festas nas costas para que se acalme, nunca deixando de dizer "não", mas num tom calmo. Depois de algum tempo, o M.B. para de chorar e desiste de fazer força. Só quando a educadora tem a certeza de que não vai para a casa de banho e parou de chorar, o larga e ele vai brincar.	O M.B. é uma criança com um diagnóstico de PEA ainda incerto e apresenta padrões no seu comportamento – repete ações, como entrar na casa de banho para brincar com algumas coisas. Como está em processo de aquisição das regras, frustra-se facilmente. A educadora, neste caso, teve uma postura que considerei muito adequada, pois era assertiva e calma ao mesmo tempo, sendo que foi eficaz.

Nota de campo n.º 11 22 de outubro de 2019 (terça-feira)	
Momento e Local	**Categoria**
14 h 45 min Hora do lanche Sala de atividades	Relação entre pares – as crianças ajudam uma criança com dificuldades na comunicação e Imitação do modelo adulto

Descrição	**Observações**
Apercebo-me de que o R.J. e o A. estão sentados junto do M.B. e que lhe pedem que vá dizendo palavras. O R.J. pede-lhe que diga "bolacha" e o A. pede-lhe o mesmo: "diz bolacha, M.B.". A A.P. entra na conversa. Os 3 pedem que diga "água" e o M.B. repete. Eles ficam felizes, chamam-me e gritam "O M.B. disse 'água'!".	O M.B. é uma criança nova em sala, ainda sem diagnóstico certo, mas tem muitas dificuldades ao nível da linguagem. O que as crianças estavam a tentar fazer era, no fundo, repetir o modelo adulto de sala – insistência dos adultos em sala para que o M.B. diga os nomes das coisas. As crianças têm a noção de que esta criança tem particularidades especiais e é bonito ver que tentam ajudá-la.

Nota de campo n.º 12 23 de outubro de 2019 (quarta-feira)	
Momento e Local	**Categoria**
10 h 50 min Atividade/Projeto (Pequeno Grupo) e Atividades Livres Sala de atividades	Estratégias pedagógicas – diferenciação pedagógica e reforço positivo

Descrição	**Observações**
Como a temática que tem vindo a ser abordada é a das formas geométricas, a educadora prepara uma atividade em que o objetivo é contornar figuras geométricas (quadrado, círculo e triângulo) do jogo dos blocos lógicos, em papel de variadas cores. De seguida, as crianças recortam e colam-nas numa folha branca, de modo a representarem a figura humana. O primeiro grupo que escolhe para realizar a atividade é a R.S., que se senta em frente ao R., e o R.J., em frente ao P. – duas das crianças são das mais velhas e as outras duas das mais novas. A educadora explica-me que tenta que as mais velhas funcionem como modelo/reforço positivo para as outras. O R. (mais novo) observa muito o trabalho que a R.S. (mais velha) faz e tenta seguir os passos. Eu e a educadora ajudamos na atividade. O P., sendo um dos mais novos, também demonstra alguma dificuldade, mas não procura ajuda nos modelos que tinha na mesa, estando mais distraído. Por isto, fico junto dele para uma ajuda mais personalizada. Em ambos percebo que ainda não adquiriram, na totalidade, a noção da figura humana e apresentam alguma dificuldade no recorte com a tesoura. Ajudamos a recortar e deixamos que colem as figuras como quiserem na folha branca. A escrever o nome, ambos demonstram dificuldade. Para que o R. escreva o nome sozinho, a educadora recorre a algumas estratégias, como picotar as letras, escrever algumas letras à sua frente e escrever numa folha branca o nome com marcador grosso, colocando-a debaixo da folha da criança para que consiga seguir as linhas que vê sobrepostas. Eu, como observo as estratégias da educadora, reproduzo-as com o P., que demonstra mais dificuldade em escrever o nome do que o R. Para as crianças mais velhas basta que o nome esteja escrito à sua frente.	Nesta atividade, consegui observar algumas das estratégias da educadora para trabalhar com o Pequeno Grupo e com crianças de idades diferentes, tais como: - O modelo/reforço positivo de crianças mais velhas junto das mais novas; - Estratégias para escrever o nome (picotar, escrever à frente, escrever por baixo da folha de trabalho), - Colocar as crianças de pé para facilitar o movimento do braço e ajuda na pega do/a lápis/caneta. - Utilizar a variante mais fácil do exercício com as crianças que demonstram mais dificuldades, complicando só quando se demonstram confortáveis.

Nota de campo n.º 13 28 de outubro de 2019 (segunda-feira)	
Momento e Local	**Categoria**
10 h 40 min Atividade/Projeto (Pequeno Grupo) e Atividades Livres Sala de atividades	Gestão do grupo – estratégias para acalmar o grupo
Descrição	**Observações**
A educadora alerta-me para a instabilidade que sente no grupo. Depois de as crianças terem terminado de comer a fruta e antes de partirem para as suas atividades (Pequeno Grupo e as restantes para as Atividades Livres), a educadora pediu-lhes a atenção e para fazerem uma fila atrás dela. Em seguida, cantaram a canção do cavalo, durante um tempo. Depois deste momento, as crianças voltaram às suas tarefas.	A educadora refletiu comigo que os sentia agitados do fim-de-semana, e que sentia que talvez tivessem tido pouca atividade durante esse tempo. Senti que utilizou uma estratégia bastante interessante para focar a atenção das crianças de novo no espaço da sala e também para que perdessem alguma energia.

Nota de campo n.º 14 29 de outubro de 2019 (terça-feira)	
Momento e Local	**Categoria**
9 h 15 min Acolhimento/Quadros/Planeamento diário Sala de atividades	Relação entre a estagiária e o grupo de crianças – uma criança desabafa comigo sobre o que sonhou

Descrição	**Observações**
A A.P. decidiu contar-me sobre o que tinha sonhado naquela noite. A.P.: "Bia, queres saber o que sonhei hoje? Sonhei com um T-Rex com uns óculos". Eu: "A sério? E era assustador?" A.P.: "Não, porque tinha óculos."	É a segunda vez que a A.P. me conta o que sonhou. Considero esta sua ação de querer partilhar comigo sobre aquilo com que sonha bastante engraçada e que, ao fazê-lo, me demonstra confiança e que me encara como alguém que a pode ouvir.

Nota de campo n.º 15 29 de outubro de 2019 (terça-feira)	
Momento e Local	**Categoria**
9 h 20 min Acolhimento/Quadros/Planeamento diário Sala de atividades	Aprendizagens significativas/Mobilização de conhecimentos e Relação entre a estagiária e o grupo de crianças e Partilha de descobertas
Descrição	**Observações**
A A.P. chegou de manhã e trouxe-me uma folha de uma árvore. Disse que a tinha trazido para mim, que era como as que tínhamos utilizado no desenho e que cheirava a outono.	Além de apreciar o gesto da criança em trazer-me algo, considerei significativo, visto que tinha estado a realizar, no dia anterior, um trabalho com as crianças a partir de folhas de outono, em que também explorei o cheiro das folhas.

Nota de campo n.º 16 29 de outubro de 2019 (terça-feira)	
Momento e Local	**Categoria**
9 h 45 min Acolhimento/Quadros/Planeamento diário Sala de atividades	Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita – curiosidade espontânea pela língua

Descrição	**Observações**
Reparo que, no momento do preenchimento do Quadro das Presenças, o R.J. tenta fazer a divisão silábica, com o auxílio das palmas, dos nomes que a educadora vai chamando, por ordem alfabética, para desenharem o círculo verde da presença no quadro. Apesar de errar algumas divisões, a educadora ajuda-o.	Um aspeto que tenho vindo a notar é que são crianças muito despertas para as letras e palavras – sabem quem vem a seguir na ordem alfabética, sabem a primeira letra do seu nome e do dos amigos etc.

Nota de campo n.º 17 29 de outubro de 2019 (terça-feira)	
Momento e Local	**Categoria**
14 h 30 min Aniversário Sala de atividades	Brincadeira simbólica – uma criança inventa uma forma de falar

Descrição	**Observações**
Durante o aniversário de uma das crianças da sala, gesticulei um "adeus" ao S. De seguida, posicionei os dedos numa forma associada aos extraterrestres e disse ao S. que o era. Logo de seguida, este começa a falar como se fosse um extraterrestre ("pipopipopi"). Entro na brincadeira e falo com ele da mesma forma. Ele acha piada e continua. Depois disso, chamo à atenção uma criança que deixa cair o bolo. O S. repara e fala da mesma forma que falou comigo (à extraterrestre), cruzando os braços e repetindo a entoação que utilizei na chamada de atenção à outra criança.	Tenho vindo a reparar na imaginação desta criança em particular. Alinha muitas vezes neste tipo de brincadeiras, que puxam pelo jogo simbólico. Penso que é uma criança que é muito estimulada neste sentido em casa.

Nota de campo n.º 18 4 de novembro de 2019 (segunda-feira)	
Momento e Local	**Categoria**
9 h 50 min Hora do Conto Sala de atividades	Histórias – compreensão de histórias

Descrição	**Observações**
A educadora lê a história *É um livro,* de Lane Smith. No final, faz algumas questões acerca da história: "Quem percebe mais de livros? O burro ou o macaco?"; "O burro achava que o livro era o quê?"; "De que rato o burro estava a falar?"; entre outras. A educadora também atentou às ilustrações do livro, explorando-as com as crianças. No final, criou um debate abordando a importância dos livros e em que situações se deve utilizar as tecnologias (tablets, telemóveis etc.).	Considerei o tipo de perguntas que a educadora colocou às crianças bastante interessantes e que apelavam à compreensão não literal da história, colocando as crianças a pensar sobre a mesma.

Nota de campo n.º 19 8 de novembro de 2019 (sexta-feira)	
Momento e Local	**Categoria**
9 h 20 min Acolhimento/Quadros/Planeamento diário Sala de atividades	Relação entre pares – entreajuda

Descrição	**Observações**
Durante a elaboração do Quadro das Presenças, que segue a ordem alfabética, algumas crianças levantam-se, sem que lhes seja solicitado. É a vez da B. (4 anos) e fica parada junto do quadro. A A.P. (6 anos), que marcara a presença antes da B. e já se tinha sentado no lugar, levanta-se automaticamente e vem ajudar a B. a identificar o seu nome na lista. Visto que se trata de um quadro de dupla entrada, ajuda-a a seguir o seu dedo desde o nome até ao dia em questão. Assim, a B. consegue fazer o círculo verde da sua presença no lugar correspondente.	Por várias vezes tenho reparado que as crianças mais velhas, por iniciativa própria, auxiliam as que demonstram mais dificuldades e/ou são mais novas.

Nota de campo n.º 20 8 de novembro de 2019 (sexta-feira)	
Momento e Local	**Categoria**
9 h 25 min Acolhimento/Quadros/Planeamento diário Sala de atividades	Domínio da matemática – curiosidade pela matemática

Descrição	**Observações**
Assim que é terminado o Quadro das Presenças, segue-se para a contagem do número de crianças presentes. Educadora: "Então, se só há aqui círculos verdes, quer dizer o quê?" Crianças: "Que estamos todos." Educadora: "Então e todos, somos quantos?" Crianças: "20." A educadora regista no quadro o número de crianças, e a sua apresentação é esta: 4 de novembro - segunda-feira: 20 5 de novembro - terça-feira: 19 6 de novembro - quarta-feira: 20 7 de novembro - quinta-feira: 20 8 de novembro - sexta-feira: 20 O G. diz: "Aiá, é igual!" Educadora: "É igual o quê?" O D. responde: "São 4 dias iguais, com 20 meninos." Educadora: "Então, e quantos dias tiveram 19 meninos?" O R.J. diz: "Foi só 1 dia, no dia 4."	São diversas as vezes que as crianças demonstram estar despertas para as relações entre os números, as quantidades – no geral, para o domínio da matemática.

Nota de campo n.º 21 8 de novembro de 2019 (sexta-feira)	
Momento e Local	**Categoria**
9 h 30 min Acolhimento/Quadros/Planeamento diário Sala de atividades	Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita – curiosidade pela língua

Descrição	**Observações**
Enquanto se realiza a distribuição das crianças pelas áreas, no Quadro das Áreas, a educadora chama o nome de cada criança à vez, seguindo a ordem aleatória das fotografias que vai retirando de uma caixa. Quando chegou a altura de chamar uma criança cujo nome tem dois *A* seguidos, uma das crianças faz o reparo: "Porque é que só dizemos com um *A*? Se no nome tem dois *A*?". A educadora responde-lhe: "Na verdade, deveríamos dizer com os dois *A*, assim seria correto, só dizemos com um, porque é mais fácil de dizer".	As crianças demonstram interesse e curiosidade pela língua (tanto a oral como a escrita). Reparo que é um grupo bastante desperto para este domínio.

Nota de campo n.º 22 8 de novembro de 2019 (sexta-feira)	
Momento e Local	**Categoria**
9 h 35 min Acolhimento/Quadros/Planeamento diário Sala de atividades	Estratégias pedagógicas – incentivo da educadora à brincadeira conjunta

Descrição	**Observações**
No final do preenchimento do Quadro das Áreas, o A. repara que está sozinho na Área dos Puzzles. A educadora questiona-o: "Queres brincar sozinho ou queres brincar com os amigos? Escolhe uma área onde haja mais amigos, é mais divertido.", ao que ele responde que não quer ficar sozinho. Então, a educadora pede-lhe que mude para uma área que ainda tenha espaço para brincar e este retira a sua fotografia e coloca-a na Área dos Jogos de Mesa, onde estão mais duas crianças.	Tenho vindo a observar que as crianças são sempre questionadas se querem brincar sozinhas ou em conjunto. As crianças, de acordo com a sua disposição, têm sempre a opção de escolher como querem brincar, mas a educadora incentiva à brincadeira conjunta, nem que seja para partilhar o mesmo espaço físico.

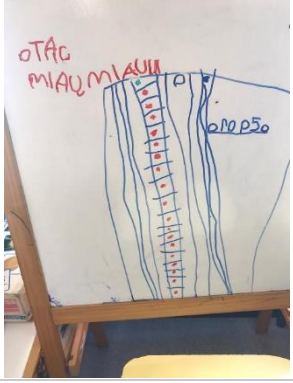
Nota de campo n.º 23 8 de novembro de 2019 (sexta-feira)	
Momento e Local	**Categoria**
13 h 10 min Hora do Conto Sala de atividades	Estratégias pedagógicas e Relação entre pares

Descrição	**Observações**
A educadora, assim que chega à sala, pede que as crianças se sentem no tapete. Decide realizar a "Hora do Conto" à tarde e conta a história *O Lobo que queria mudar de cor*, de Orianne Lallemand e Éléonore Thuillier. Não é costume o M.B. sentar-se no tapete juntamente com as outras crianças, mas hoje sentou-se junto de uma das crianças com quem tem vindo a criar afinidade (a A.P.). A educadora vai lendo a história, e o M.B., ainda que distraído, mantém-se durante algum tempo sentado. Quando a educadora dá mais entoação à sua leitura, este vai olhando. Apesar disso, continua mais focado em abraçar a A.P., mantendo-se por ali perto. Mais para o fim deste momento, já se mostrava mais inquieto.	Pela primeira vez, o M.B. (criança com NEE) sentou-se no tapete. Isto deve-se ao facto de a educadora vir a insistir que ele o faça. Desta vez foi mais fácil, por se ter sentado perto de uma criança com quem tem convivido mais proximamente. Reparo que a insistência como estratégia pedagógica traz resultados.

Nota de campo n.º 24 8 de novembro de 2019 (sexta-feira)	
Momento e Local	**Categoria**
14 h 40 min Atividades Livres Sala de atividades	Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita – emergência da escrita

Descrição	**Observações**
O S. (6 anos), espontaneamente, solicita-me para que observe o que desenhou no quadro da Área da Escrita. Pergunto-lhe o que escreveu, este aponta para o primeiro registo e diz que escreveu "gato" e no segundo "gatinho".	De salientar que a criança não tinha nenhuma referência visual e escrita que pudesse reproduzir, apesar de haver cartões com estas designações presentes na Área da Escrita. Foi interessante perceber que o seu registo da palavra "gato" se assemelhava bastante à escrita convencional, estando esta em espelho. Quanto à palavra "gatinho", a criança escreveu-a maior, associando o tamanho da palavra escrita ao tamanho da palavra dita. O desenho que acompanha o registo é uma reprodução do Quadro das Presenças, que é preenchido todos os dias, tendo-me esclarecido que só ele tinha vindo à escola, assinalando-se com o círculo verde, contrariamente aos restantes.

Registo fotográfico



Nota de campo n.º 25 11 de novembro de 2019 (segunda-feira)	
Momento e Local	**Categoria**
9 h 20 min Acolhimento/Quadros/Planeamento diário Sala de atividades	Aprendizagens significativas/Mobilização de conhecimentos

Descrição	**Observações**
A educadora decidiu abordar a lenda do S. Martinho. Enquanto contava a história, referiu que o S. Martinho cortou a sua capa a meio para dar metade ao pobrezinho. A educadora provoca-os com a pergunta: "Como é cortar a meio?". Retira o seu avental e pede-lhes que apontem como poderia o avental ser dividido. Eles apontam para uma linha que o avental apresenta a meio e dizem: "Tinha de ser cortado por aí". A educadora, de seguida, dobra o avental segundo a linha e diz-lhes: "É mesmo assim, porque assim quando cortamos o avental a metade, fica um lado igual ao outro. Dividimos o avental a meio.". Em dias anteriores, a educadora tinha explorado com as crianças as metades das frutas.	Acredito que a noção de metade se tornou mais clara para as crianças por ter sido exemplificada no momento. Além disso, considerei bastante pertinente a improvisação da educadora, utilizando o que tinha à mão – o avental – para lhes explicar esta noção.

Nota de campo n.º 26 11 de novembro de 2019 (segunda-feira)	
Momento e Local	**Categoria**
14 h 40 min Hora do Conto Sala de atividades	Gestão do grupo – estratégia para acalmar o grupo

Descrição	**Observações**
As crianças estavam agitadas e a educadora sentiu a necessidade de contornar o que tinha planeado para fazer uma "Hora do Conto" surpresa. Por isso, leu a história *O Caso do Misterioso Ladrão de Cores!*, de Richard Byrne. Esta história captou bastante a atenção das crianças, que gradualmente ficaram mais calmas. Anteriormente a este momento, tínhamos ido comer castanhas a um dos átrios da escola por ser dia de S. Martinho.	Por ser um dia atípico, em que a rotina mudou ligeiramente, a educadora sentiu a necessidade de fazer com que as crianças voltassem a acalmar-se. As crianças sentem quando os dias diferem na rotina, o que acaba por se refletir no seu comportamento.

Nota de campo n.º 27 13 de novembro de 2019 (quarta-feira)	
Momento e Local	**Categoria**
10 h 20 min Atividade/Projeto (Grande Grupo) Recreio	Estratégias pedagógicas – Gestão do grupo
Descrição	**Observações**
Antes de se partir para a atividade de Grande Grupo, que requeria que as crianças estivessem sentadas durante algum tempo, a educadora decidiu ir até ao recreio, para que pudessem brincar e correr.	Considero esta estratégia de gestão do grupo muito pertinente, pois, sabendo que a atividade que se seguia iria solicitar a atenção das crianças, foi importante que pudessem brincar mais livremente na rua, para perderem alguma energia.

Nota de campo n.º 28 13 de novembro de 2019 (quarta-feira)	
Momento e Local	**Categoria**
10 h 30 min Atividade/Projeto (Grande Grupo) Sala de atividades	Estratégias pedagógicas – diferenciação pedagógica

Descrição	**Observações**
A educadora sentiu as crianças um pouco agitadas. A seguir à fruta, a atividade que se seguia requeria bastante atenção da parte das crianças. Foi uma atividade de Grande Grupo, com todos sentados em mesas, em que o objetivo era desenhar as metades das folhas das árvores que faltavam, junto às metades já apresentadas. Em duas mesas, colocou as crianças mais velhas, e estas teriam de desenhar, com lápis de carvão, metade da folha de árvore que faltava – algumas das crianças necessitaram de apoio, outras do *georefletor*. Noutra mesa, estavam as crianças mais novas, que necessitavam de maior apoio. Estas teriam folhas de árvore para completar, mas em vez de terem de as desenhar, teriam de recortar outras metades apresentadas (e pintá-las), fazendo depois a correspondência.	Foi possível perceber os níveis de desenvolvimento das crianças de um grupo heterogéneo.

Nota de campo n.º 29 18 de novembro de 2019 (segunda-feira)	
Momento e Local	**Categoria**
9 h 30 min Acolhimento/Quadros/Planeamento diário Sala de atividades	Domínio da matemática – curiosidade pela matemática

Descrição	**Observações**
No momento do preenchimento do Quadro das Presenças, a educadora questionou as crianças acerca do número de meninos presentes naquele dia. Educadora: "Então, quantas bolinhas vermelhas temos?" Crianças: "Duas." Educadora: "Então, isso quer dizer o quê?" Crianças: "Que faltam dois meninos." Educadora: "E se faltam dois meninos, quantos estamos cá hoje?" O D. responde: "Somos 18." [o número total de crianças da sala é 20] Neste momento, o D.P. reparou que no dia anterior também tinham ido 18 meninos à escola, pelo que diz: "É igual.".	O D. é uma criança que demonstra grande aptidão para os números e operações. Além disso, no geral, este é um grupo que está muito desperto para este domínio, aproveitando a educadora as oportunidades do dia-a-dia para estimular este tipo de aprendizagens.

Nota de campo n.º 30 20 de novembro de 2019 (quarta-feira)	
Momento e Local	**Categoria**
14 h 30 min Acolhimento/Quadros/Planeamento diário Sala de atividades	Relação entre a estagiária e o grupo de crianças

Descrição	**Observações**
A I. dirige-se a mim e diz-me: "Bia, tu amanhã não vens.". Eu pergunto-lhe: "Como é que sabes que eu amanhã não venho?". I.: "Porque tu nunca vens no dia amarelo." [Os dias da semana estão expostos no Quadro do Planeamento Diário e, cada um deles, tem uma cor associada, de forma a ajudar as crianças a memorizá-los. Neste caso, o dia amarelo é quinta-feira.]	Devido a ser costume faltar às quintas-feiras, por ter aulas na faculdade, considerei interessante esta observação da I., que me faz crer que dá conta da minha falta em sala, demonstrando estar a criar laços com as crianças.

Nota de campo n.º 31 22 de novembro de 2019 (sexta-feira)	
Momento e Local	**Categoria**
9 h 30 min Acolhimento/Quadros/Planeamento diário Sala de atividades	Partilha de descobertas – acerca do projeto dos livros

Descrição	**Observações**
O S. trouxe um livro circular, no seguimento de uma conversa que surgiu na sua mesa à hora do lanche da quarta-feira anterior, em que eu participei. Nesta conversa, foi dito que não existiam livros circulares – as crianças estavam a comer bolachas-maria e eu questionei-as acerca do formato da bolacha e perguntei-lhes se conheciam algum livro com aquele formato, ao que todas responderam "não", menos o S., que respondeu que tinha um em casa. Pedi-lhe que o trouxesse. Neste dia, o S. trouxe-o e pedi-lhe que mostrasse às restantes crianças como uma das descobertas do projeto que está a decorrer acerca de livros/histórias. No final, pediu para tirar uma fotografia com o livro que tinha trazido.	Além de conseguir entender a potencialidade que existe em ouvir as crianças e o que nos podem oferecer, para que o possamos ampliar para as restantes, descobrimos juntos um formato de livro que ainda não tínhamos descoberto nas bibliotecas da escola, tornando o ambiente de aprendizagem recíproca.

Registo fotográfico

Nota de campo n.º 32 22 de novembro de 2019 (sexta-feira)	
Momento e Local	**Categoria**
13 h 10 min Atividades livres Sala de atividades	Imitação do modelo adulto

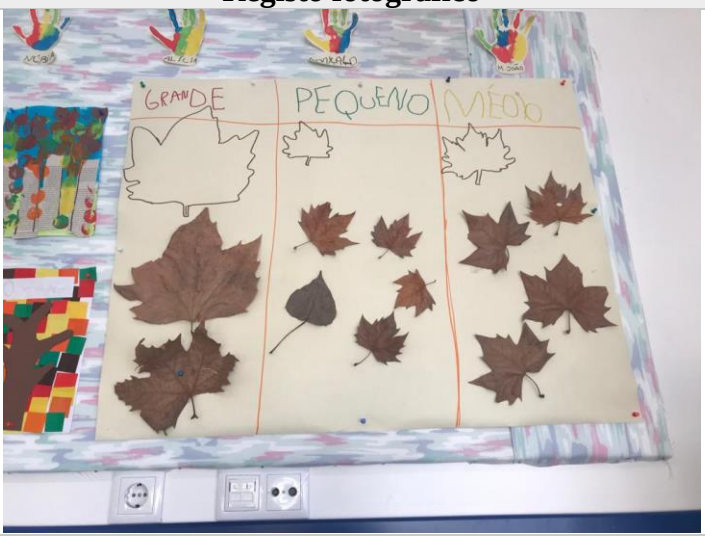
Descrição	**Observações**
Sento-me junto à R.S. com um catálogo de brinquedos. Pega nele e diz: "Vou contar uma história, não faz mal ser um jornal". Explico-lhe que o que tem na mão não é jornal, mas que pode inventar uma história a partir das imagens que observa. Começa por abrir o catálogo e coloca-o na mesma posição em que é colocado o livro quando acontece a "Hora do Conto", virado de forma que eu veja as imagens. De seguida, relembra-me: "Já sabes as regras da história: boca fechada e só quando eu falar tu respondes". Digo-lhe que sim com a cabeça e esta começa a fazer uma leitura das imagens que vai vendo e apontando, iniciando com "Era uma vez". Pelo meio, faço uma observação. Logo de seguida, fecha o catálogo e diz "Ó Bia, se falares, eu fecho o livro.". Peço desculpa e continua a ler.	Foi interessante perceber que esta criança repetiu a forma como os adultos agem na "Hora do Conto": a forma como colocou o catálogo e o facto de me ter relembrado as regras.

Registo fotográfico

Nota de campo n.º 33 22 de novembro de 2019 (sexta-feira)	
Momento e Local	**Categoria**
13 h 30 min Atividade/Projeto (Grande Grupo) Sala de atividades	Domínio da matemática

Descrição	**Observações**
A educadora propôs uma atividade acerca dos tamanhos: pequeno, médio e grande. Como a temática que tem vindo a ser trabalhada é o outono, propôs-se observar os tamanhos de folhas secas de árvores. A educadora, com papel de cenário, pediu-lhes ajuda para organizar os tamanhos. Como as crianças os estavam a ordenar sempre por tamanho – pequeno, médio e grande, ou grande, médio e pequeno –, a educadora incitou a que não colocassem o médio sempre no meio da sequência, explicando que o tamanho médio não deixa de o ser se não ficar no meio. Além disso, para que percebessem melhor esta ideia, a educadora utilizou as alturas das próprias crianças para a exemplificar. A R.S. decidiu colocar no papel de cenário a seguinte ordem: "Podíamos pôr grande, pequeno, médio."	A R.S. demonstrou ter percebido a noção de tamanho.

Registo fotográfico



Nota de campo n.º 34 25 de novembro de 2019 (segunda-feira)	
Momento e Local	**Categoria**
9 h 40 min Hora do Conto Sala de atividades	Conceções das crianças

Descrição	**Observações**
A educadora lê a história *Riscarriscos*, de Clara Cunha e Marta Madureira. No final, questiona o grupo de crianças: "Então e como se faz riscos?". A R.S. responde: "Riscos são assim…" e faz com os dedos o formato de riscos aleatórios no ar. A educadora questiona a seguir: "Então e como se fazem riscas?"; e o H. responde: "As riscas são assim…", e faz com o dedo linhas horizontais no ar. A educadora ainda provoca: "Então e se eu fizer assim [fazendo o gesto] uma linha na vertical, é uma risca?". As crianças respondem que não. No fim, a R.S. faz um reparo: "Risco começa por *R*?". A educadora responde que sim e a R.S. ainda acrescenta: "Como o meu nome.".	Foi interessante perceber a noção que as crianças têm de riscos e riscas: os riscos, são linhas confusas, misturadas, e as riscas são linhas só na horizontal.

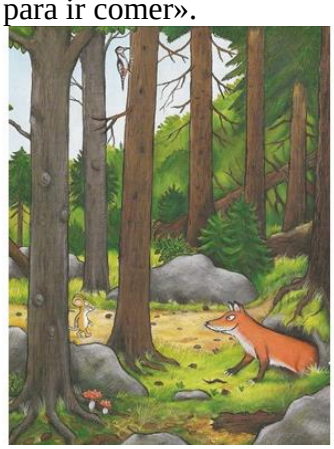
Nota de campo n.º 35 26 de novembro de 2019 (terça-feira)	
Momento e Local	**Categoria**
9 h 55 min Acolhimento/Quadros/Planeamento diário Sala de atividades	Flexibilidade da planificação

Descrição	**Observações**
Este momento da manhã acontece com alguma agitação por parte das crianças. Quando questionadas pela educadora acerca dos dias da semana, estas não se lembram dos mesmos, sendo que sabem sempre responder a esta questão. No final deste momento, quando a educadora tenta planear o dia com as crianças e lhes propõe realizarem as iniciais do nome com a pintura do estilo Mondrian – temática a ser trabalhada nos últimos dias –, as crianças demonstram-se pouco atentas e envolvidas. A educadora contorna, por isto, a sua planificação e faz um dia diferente com as crianças, disponibilizando brinquedos novos e/ou brinquedos que não estão disponíveis todos os dias. Os brinquedos disponibilizados eram do tipo que solicitava das crianças a sua atenção, com peças pequenas ou de atividade minuciosa. As atividades e os jogos estavam divididos em três áreas distintas, estando, em cada uma, um dos três adultos da sala para que as crianças brincassem conjuntamente com eles.	Este momento fez-me perceber que é essencial que o dia esteja planificado *a priori*, mas que seja flexível o suficiente para ser contornado consoante o que as crianças nos transmitem – a sua (pre)disposição, as suas emoções, motivações etc. Foi importante para refletir acerca da sensibilidade que se tem de apurar ao trabalhar com crianças, ouvindo-as e atendendo às suas necessidades para que as rotinas lhes façam sempre sentido. Pude perceber que a estratégia da educadora se tornou muito proveitosa e fez com que as crianças se acalmassem.

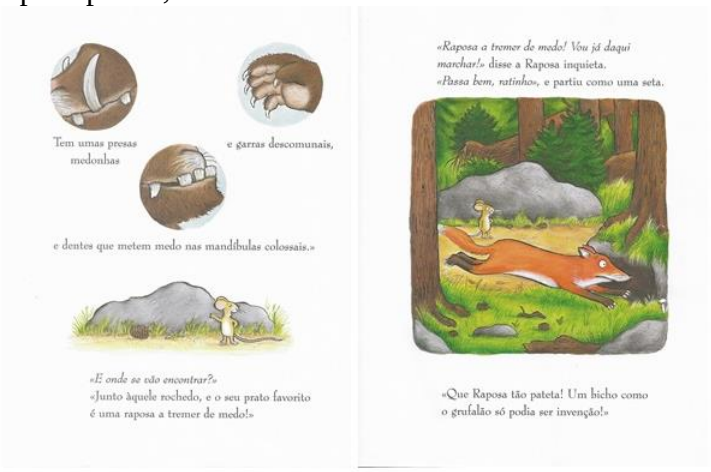
Nota de campo n.º 36 26 de novembro de 2019 (terça-feira)	
Momento e Local	**Categoria**
10 h 30 min Atividades livres Sala de atividades	Relação entre a equipa educativa de sala

Descrição	**Observações**
A assistente operacional, na altura de colocar os jogos na mesa para as crianças brincarem, não estava presente. A educadora colocou um jogo, ainda por abrir, em cima de uma mesa com o intuito de o abrir e colocar à disposição. Entretanto, iniciou outras atividades. Assim que a assistente operacional chegou à sala, reparou no jogo e iniciou ela o que a educadora teria ficado de fazer. Abriu o jogo e, como este tinha peças muito pequenas, colocou-o sobre um tabuleiro para que as crianças pudessem brincar. A educadora assim que repara, diz-lhe: "Era mesmo isso que ia fazer, estava a arranjar uma maneira de colocar as peças num sítio em que elas não se perdessem com facilidade. Obrigada."	Esta pequena atitude da assistente operacional, sem que precisasse de perguntar à educadora o que era necessário fazer assim que chegou à sala, faz-me perceber a relação de proximidade estabelecida. Observo que em muitas situações não necessitam de falar para perceber o que cada uma pretende.

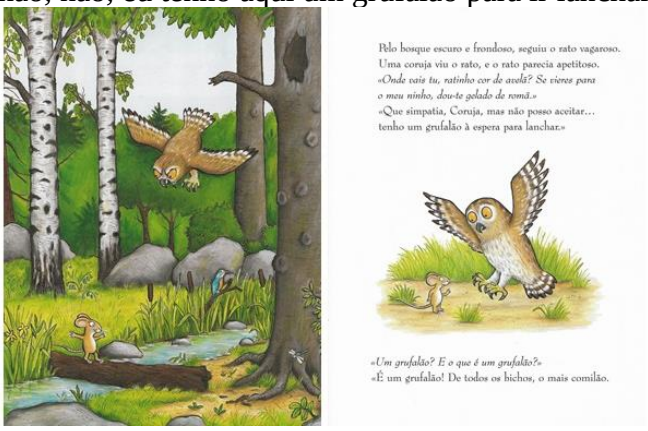
Nota de campo n.º 37 26 de novembro de 2019 (terça-feira)	
Momento e Local	**Categoria**
14 h 10 min Atividade/Projeto (Pequeno Grupo) e Atividades Livres Departamento do Pré-Escolar	Histórias – criança faz o reconto de uma história

Descrição	**Observações**
Segue a descrição de um registo vídeo: A R.S. estava sentada numa mesa, colocou o livro (*O Grufalão*, de Julia Donaldson e Axel Scheffler) da mesma forma que costuma observar na hora do conto, de frente para quem está a ver. Começa a ler a história observando as suas imagens. "Era uma vez, uma raposa que chamou o ratinho para ir comer, mas o ratinho disse: «Ai, não, eu tenho um grufalão para ir comer».  Por um bosque escuro e frondoso, um rato seguia vagaroso. Uma raposa viu o rato, e o rato parecia apetitoso. *«Onde vais tu, ratinho cor de avelã? Vem para a minha toca e dou-te bolo de maçã.»* «Que amabilidade, Raposa, mas não posso aceitar... tenho um grufalão à espera para almoçar.» *«Um grufalão? E o que é um grufalão?»* «É um grufalão! De todos os bichos, o mais comilão.	A criança constrói uma história com base nas imagens que observa no livro, seguindo uma estrutura: iniciou e fechou a sua narrativa com marcadores típicos ("Era uma vez" e "Vitória, vitória, acabou-se a história"). Ao longo do seu discurso, procurou construir rimas, tal como a história real faz – mobiliza, assim, uma das características do livro lido. Conseguiu recontar o conteúdo da história, que havia sido lida anteriormente, recorrendo a expressões originais do conto.

Ele tem dentes bem afiados, ele tem unhas grandes e tortas, mas aqui no chifre… tem um afiado. «Ai que medo, que medo, eu vou lá no arbusto esconder cheio de medo. Ai, que raposa pateta, deixa-me ir caminhar.»

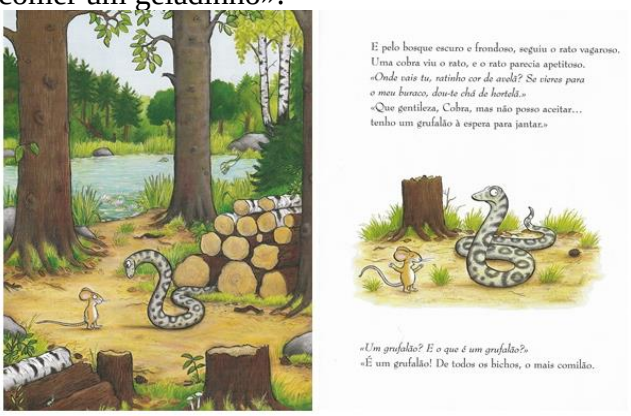


Era uma coruja, me pediu para ir comer uma avelã. «Olá ratinho de avelã, queres ir comer um chupa de avelã?". «Ai, não, não, eu tenho aqui um grufalão para ir lanchar».



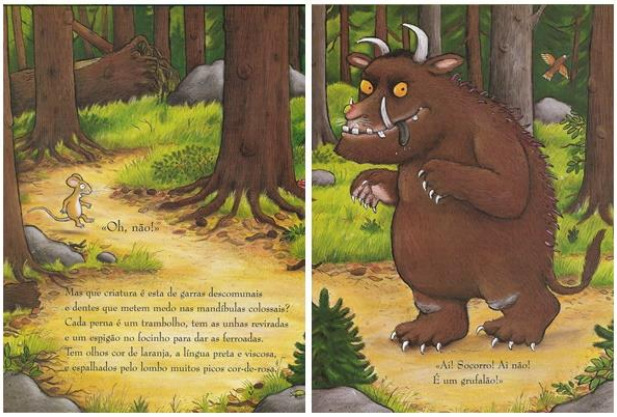
Ele tem unhas tortas, tem as pernas todas tortas e um espigão para *roiviar** as pessoas.
«Ai, que vou esconder em cima da minha árvore para o grufalão não me apanhar, piu-piu». «Ai, que coruja pateta, eu acho que ela dá uma *préta**»

Veio a cobra, a cobra disse: «Bom dia, meu ratinho de avelã, o que é que tu gostas de fazer alguma coisa? Vamos comer um geladinho».



Ele tem olhos bem laranjas, tem a língua preta (ai, que cheio de medo) e os picos todos cor-de-rosas.

«Ai, que medo, este grufalão não existe daqui. Tem língua preta, o chifre e as unhas tortas e os pés todos tortos e as unhitas e os picos cor-de-rosas. Ai, os chifres, ai, minha mãezinha.»



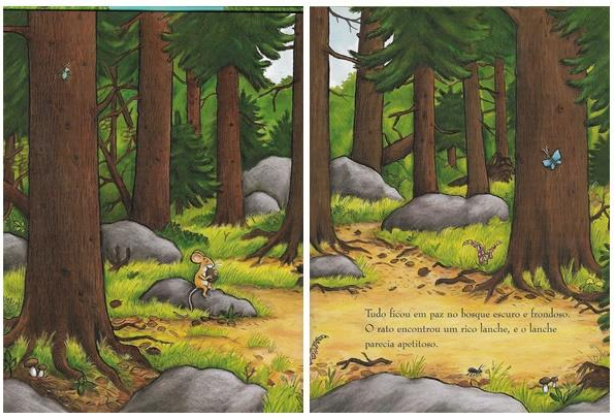
«Olha, vem aqui. Ai, que já '*tá* muito bom. Tenho um jantar para comer, que seja o ratinho. Ai, eu ouvi um *SSSS*… »

«É a cobra!»
«Este é que é o grufalão?»
«Sim. Eu te disse. Ele não existia ou existia?»
«Existe.»

«Olá, este é que é o grufalão.»
«Grufalão? '*Tou* cheio de medo. Agora, eu te deixo passar ratinho, podes ir, podes ir.»

Depois a raposa disse: «Ai, ratinho, este é que é o grufalão?». «Sim.»
«Ai, que medo, podes passar, ratinho, podes.». «Ai, já '*tá* me a dar uma fome. Acho que vou comer avelãs com grufalãos*.»
«Avelãs com *grufalãs**? Tenho de sair daqui igual a uma bala.»

E, no seu bosque, entrando e começando comendo avelãs. Vitória, vitória, acabou-se a história."



***palavras inventadas pela criança.**	

Nota de campo n.º 38 2 de dezembro de 2019 (segunda-feira)	
Momento e Local	**Categoria**
11 h Atividade/Projeto (Pequeno Grupo) e Atividades Livres Departamento do Pré-Escolar	Aplicação do recurso contruído para a unidade curricular de Necessidades Educativas Especiais e Intervenção Precoce

Descrição	**Observações**
Numa sala à parte, sento-me com as crianças na mesa, abro o livro e coloco-o encostado de forma que fique na vertical. Retiro os materiais com as crianças, que me ajudam neste processo. Explico, de novo, a regra do jogo: tem de se dizer sempre "o rei manda…" e a seguir a ação da imagem que aparece. Se não o fizerem, o "amigo" não consegue fazer o que o rei mandou. Acrescento que o "cavaleiro", que faz o que o rei manda, não pode ver as imagens, que só o rei tem esse poder. Eu apresento-me como a ajudante, se precisarem, e refiro que também se podem entreajudar se virem que está a ser muito difícil. Da primeira vez, o N.M. é o rei e o G. o cavaleiro que obedece.	- A primeira aplicação deste recurso deu-se 1 semana antes (25/11/2019). - Notei uma diferença na antecipação das tarefas do recurso, em que as crianças previam as ações que vinham a seguir. Notei, inclusive, que estavam mais autónomas e confiantes na sua realização.
1.ª página – Dou o livro ao N.M. e este retira e coloca o *dedoche* sozinho, abre o livro e diz a frase: "o rei manda apertar os sapatos". De seguida, o G. seleciona o material correspondente rapidamente, antes de o N.M. acabar a frase. O G. pede-me ajuda e eu ato um dos sapatos, digo-lhe que tem de tentar atar o outro sozinho. No final, ainda que só tenha conseguido dar um nó, mostro-me satisfeita e digo-lhe que está a ir bem. **2.º página** – O N.M. vira a página e diz: "o rei manda apertar a camisola", corrijo para: "o rei manda abotoar a camisola… e mais o quê?" e o N.M. continua: "e apertar as calças". O G. começa por apertar as calças e o N.M. diz-lhe que era primeiro a camisola [tal como aparece na imagem]. **3.ª página** – O N.M. diz: "o rei manda cortar a coroa" e o G. identifica a ação dizendo: "isto corta na tesoura", escolhe o envelope amarelo e a tesoura e começa a recortar (no início, o G. opta pela mão direita	- A estruturação das frases, bem como a identificação das imagens apresentadas estava mais aprimorada, demonstrando isto que com insistência neste tipo de jogos, as crianças vão mobilizando e recordando o que fizeram anteriormente, melhorando a realização das tarefas propostas. Talvez, por isto, esta aplicação tenha demorado menos tempo que a primeira vez.

e a meio muda para a esquerda). O N.M. espera atentamente observando o que o G. recorta. Como é uma atividade que demora mais tempo, vou cantando com o N.M. **4.ª página** – O N.M. diz: "o rei manda fazer o puzzle" e o G. pega no material antes de o N.M. ter completado a frase toda. Enquanto o G. o faz, o N.M. vai-lhe dizendo as peças que faltam "esse é o número 8, o 8 já 'tá" e vai ajudando com algumas posições das peças no sítio correto: "não é aí, esse é lá em cima". O G. no final diz: "já acabei, vira, vira [a página]". **5.ª página** – O N.M. diz: "o rei manda dar um abraço" e automaticamente levantam-se das cadeiras e abraçam-se. O N.M., de seguida, diz: "agora és tu para saltar". Peço-lhe que diga a frase toda e diz: "O rei manda para saltar". **6.ª página** – O N.M. retira as imagens, uma de cada vez, do envelope e diz: "o rei manda ficar com surpresa" e o G. realiza a emoção através do rosto da rainha e faz a expressão no espelho corretamente (utilizando sempre os dois materiais). O N.M. diz as restantes emoções: "o rei manda vomitar a sopa" (respondeu isto na sequência de uma estratégia que utilizei da primeira vez para que percebesse a emoção nojo), peço-lhe que diga: "o rei manda ficar com nojo", este repete; posteriormente diz: "o rei manda ficar triste", "o rei manda ficar assustado", "o rei manda ficar contente", "o rei manda ficar zangado". O G. consegue muito eficazmente representar as emoções nos dois materiais disponíveis. **7.ª página** – O N.M. olha para a imagem [crianças com um livro à frente] e hesita um pouco. Pergunto-lhe o que está a ver, mas não me responde. Ajudo-o mostrando os cartões. Ele diz de seguida: "fazer história". Aqui, as crianças juntam-se e peço-lhes que escolham dois cartões cada. O N.M. organiza os dois primeiros e o G. os dois últimos. Ajudo-os a organizarem os cartões na mesa, pondo-os todos seguidos pela ordem que escolheram (colocaram: rei; rei e rainha a comerem peras; sapo e no fim rainha a beijar o sapo). O N.M. inicia: "o rei 'tava a fazer um avião, comeram a pera e o senhor… e esse… e o rei ficou do sapo." e o G. termina: "depois que eles beijaram e ficaram namorados".	- Utilizei algumas estratégias como conversar com as crianças que estavam à espera, acerca do seu dia-a-dia, cantando, incentivando a brincar com o *dedoche*, solicitando que se entreajudassem e apelando a que esperassem pela sua vez. - Ambas as crianças relembraram estratégias que eu tinha utilizado com elas para serem mais autónomas na realização do jogo.

Agora é a vez de o G. mandar realizar as ações e o N.M. a realizá-las. Para isso, trocam de cadeiras. **1.º página** – O G. diz: "o rei manda pra apertar sapato" (na primeira aplicação do recurso, esta criança disse apenas "pôr os sapatos", acabando eu, na altura, por insistir na estruturação da frase completa e na identificação do verbo correto da imagem – "o rei manda apertar/atar os sapatos"). De seguida, o N.M. diz-me: "Não consigo" (na primeira aplicação do recurso, esta foi a tarefa que hesitou mais em realizar, também dizendo que não conseguia fazer). Como da primeira vez, digo-lhe que consegue e que vamos tentar juntos. Como o N.M. ainda selecionou o material correspondente, o G. faz o reparo: "levanta-te, tens buscar como a eu" e, de seguida, o N.M. seleciona corretamente o material de que necessita para realizar a ação. Digo-lhe que inicie a tarefa sozinho e, mais tarde, com o meu auxílio sobre as suas mãos, vamos atando os sapatos. O G. diz: "despacha como a eu". Peço-lhe que espere, pois, o "amigo" também esperou por ele quando estava a realizar a mesma ação. Ele acalma e brinca com o *dedoche* do rei. Assim que o N.M. acaba, reforço que conseguimos! **2.º página** – O G. diz: "o rei manda pra vestir a camisa e *espertar* as calças.". Peço-lhe que repita comigo a frase: "O rei manda abotoar a camisa e apertar as calças". Com alguma dificuldade, ele repete. O N.M., enquanto abotoa a camisa, diz "vou começar pelo mais fácil" (iniciou pelo botão maior). Enquanto o N.M. realiza a ação, vou falando com o G. para que não se aborreça. Reparo que tem um autocolante no seu sapato, ele pergunta o que é e eu respondo-lhe que é para saber que foi feito numa fábrica, ele diz-me "*aiá*, minha mãe comprou fábrica"; tento explicar-lhe que o sapato vem da fábrica e que a mãe comprou na loja, ao que me responde "minha mãe comprou aqui, isto [sapato] faz muito rápido". O N.M. diz-me que não está a conseguir e eu digo-lhe que vai conseguir e o G. ajuda-me neste reforço positivo ao N.M. "'tás,'tás, ainda 'tás quase". **3.ª página** – O G. nesta página diz: "O rei manda pra cortar tesoura". Peço-lhe, de seguida, que diga "o rei manda recortar papel". De seguida, o G. apenas diz: "papel". Peço de novo a frase toda, acabando por dizê-	- Na segunda vez, as crianças, no geral, estavam mais sensibilizadas para o facto de terem de esperar quando a outra criança ainda está a realizar a ação. - As crianças, por conhecerem o recurso, mobilizaram estratégias de resolução de problemas, relembrando e iniciando a tarefa pela parte mais fácil. - As crianças incentivaram-se na realização das tarefas. - Uma das crianças demonstrou mais dificuldade na estruturação das frases

la corretamente. O G. diz "despacha N.M., vai rápido", enquanto brinca com o *dedoche,* pondo-o a voar. Brinco com ele dizendo que tem um rei voador. **4.ª página** – Nesta página, o G. diz: "o rei manda fazeres puzzles" (na primeira vez, o G. dizia "fazer legos" e "fazer *os peças*). O N.M. identifica o material que precisa e realiza o puzzle muito eficazmente e vai dizendo "ainda me falta mais 4". O G. tenta ajudá-lo com algumas peças e o N.M. não quer e diz: "dá-me", apelo a que aceite a ajuda. No final, reforço positivamente por ter conseguido acabar. **5.ª página** – O G. diz: "pra dar braços", peço-lhe que diga "o rei manda dar abraço", ele repete-me. De seguida, diz: "é pra saltar"; e logo a seguir corrige-se sem que eu intervenha: "o rei manda pra saltar" (na primeira vez, o G. tendeu a fazer a ação com o corpo, disse-lhe que o "amigo" tinha de adivinhar sem ver o que fazia). **6.ª página** – O G. diz "o rei manda pra não gostar da sopa", ajudo-o no sentido de dizer: "o rei manda ficar com nojo"; ele di-lo corretamente. Vai dizendo as outras emoções: "O rei manda pra chorar", o N.M. realiza a ação e diz que só fez cara de triste, digo-lhe que não faz mal, que chorar também é estar triste. O G. continua: "O rei manda ficar contente"; "O rei manda pra zangar"; "O rei manda pra ficar com medo"; "O rei manda pra ficar surpresa". O N.M. seleciona mais rapidamente o rosto correspondente à emoção do que a expressa no espelho, apresentando-se pouco expressivo. **7.ª página** – O G. diz: "o rei manda pra ler uma história". Digo que vamos fazer uma história juntos. Desta vez, o G. organiza os dois primeiros e o N.M. os dois últimos cartões. Escolheram: rei; rainha e rei a comerem peras; rainha a beijar o sapo; e, no fim, o sapo. O G. diz: "O rei fazer avião, ele comeu pera e depois ficaram com… a doer a barriga" e o N.M. continuou: "Deu beijinho no sapo e depois ficou sapo".	(G.), sendo que eu ia ajudando nesse sentido. - Por vezes, as crianças queriam ou mostrar os cartões ou fazer com o próprio corpo a ação, apelei sempre a que não mostrassem. Denotando-se, da primeira para a segunda vez, uma melhoria na tentativa de a criança explicar o que queria dizer verbalmente e não com o corpo. - As crianças construíram a história muito à semelhança do que tinha sido feito na 1ª aplicação do recurso e do que ouviram uma da outra, nomeadamente na construção da história.

Registo fotográfico

Nota de campo n.º 39 2 de dezembro de 2019 (segunda-feira)	
Momento e Local	**Categoria**
13 h 50 min Atividades livres Recreio	Gestão do grupo

Descrição	**Observações**
Na hora de almoço da educadora (e minha), a assistente operacional fica com o grupo de crianças. Por motivos de falta de assistente operacional para o apoio a uma criança com NEE, as crianças raramente vão até ao recreio – é costume ficarem a brincar em sala. Neste dia, quando cheguei à sala, apercebi-me de que a assistente decidiu ir com as crianças até ao recreio, pois estava bom tempo, acabando por criar uma estratégia para salvaguardar a integridade física e o bem-estar de todas: foram todos passear ao recreio, em fila, de mãos dadas, como um cordão.	Considero bastante interessante a ideia da assistente operacional para dar oportunidade às crianças de irem ao recreio, de forma que todas beneficiem.

Nota de campo n.º 40 9 de dezembro de 2019 (segunda-feira)	
Momento e Local	**Categoria**
10 h 30 min Atividade/Projeto (Pequeno Grupo) e Atividades Livres Sala de atividades	Relação entre a estagiária e o grupo de crianças

Descrição	**Observações**
Na transição para o momento das Atividades Livres e Trabalho/Projeto de Pequeno Grupo, eu estava a preparar os materiais para dar continuidade à criação da *Casa das Histórias*. Antes que termine, a R.S. vem ter comigo e pergunta-me: "Quando é que posso trabalhar contigo, Bia? Eu quero". Peço-lhe que espere, enquanto organizo os materiais e de seguida vou chamá-la.	Esta atitude da R.S. demonstra a vontade e o envolvimento dela no projeto que estamos a desenvolver. Por diversas vezes, também demonstra vontade em trabalhar comigo nas mais diversas atividades/tarefas. Além disso, é uma criança que me procura frequentemente não só para trabalhar, como também para brincar e estar na minha companhia.

Nota de campo n.º 41 10 de dezembro de 2019 (terça-feira)	
Momento e Local	**Categoria**
13 h Atividades livres Sala de atividades	Relação entre a estagiária e o grupo de crianças

Descrição	**Observações**
Assim que chego da hora de almoço e entro na sala, as crianças encontram-se a brincar nas áreas. Algumas, assim que me veem, correm para mim, abraçam-me e dizem: “Biaaa!”.	Para mim, é muito importante o laço que tenho vindo a criar com estas crianças e o carinho que demonstram comigo, cada um à sua maneira, todos os dias.

Nota de campo n.º 42 16 de dezembro de 2019 (segunda-feira)	
Momento e Local	**Categoria**
11 h Atividade/Projeto (Pequeno Grupo) e Atividades Livres Sala de atividades	Aprendizagens significativas/Mobilização de conhecimentos e Imitação da dinâmica das questões (investigação)

Descrição	**Observações**
Na Área da Escrita, estava a realizar um trabalho mais individual com o S., com exploração do livro que tinha lido naquele mesmo dia. Espontaneamente, decide pedir-me para utilizar o recurso dos *dedoches* e começa a colocar-me questões imitando a minha dinâmica das histórias. O S. pega no *dedoche* do Juvenal e diz-me que vou ter de responder a algumas perguntas. Então, questiona-me: "Quantos gatos tinha o Noé?". Peço-lhe para me ajudar a contá-los na ilustração. De seguida, diz-me que vai entrar o Durval. Pega nesse *dedoche*, faz a canção de entrada desta personagem e pergunta-me: "O pai descobriu a baleia na banheira e não se zangou porquê?".	Considerei muito interessante este momento, pois, por sua iniciativa, quis colocar-me questões acerca de uma história que já tinha ouvido, à luz daquilo que é a minha ação com o grupo. Fazendo com que pudesse confirmar a significância do trabalho que tenho estado a desenvolver com as crianças. Além disso, demonstrou autonomia em fazer uso desta dinâmica e em colocar questões.

Registo fotográfico

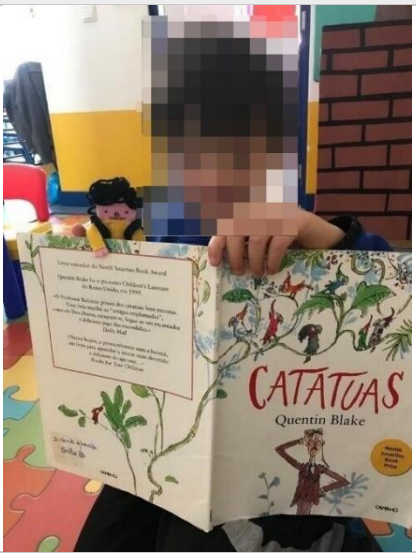
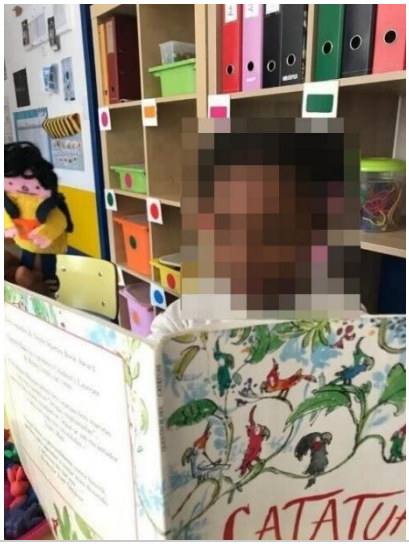
Nota de campo n.º 43 7 de janeiro de 2020 (terça-feira)	
Momento e Local	**Categoria**
13 h Atividade/Projeto (Grande Grupo) Sala de atividades	Aprendizagens significativas/Mobilização de conhecimentos – projeto

Descrição	**Observações**
Ainda antes de entrar na sala, encontrei as crianças fora desta a colocarem os casacos nos cabides. A R.S. encontra-me e pergunta-se "O que vamos fazer, Bia?" e eu respondo-lhe que se seguirá a "Hora do Conto", ao que, de seguida, me questiona "És tu que vais contar?"; digo-lhe que sim, responde-me de volta "Yey!" e abraça-me.	Considerei este um momento bastante importante, que demonstra o gosto que possivelmente as crianças retiram dos momentos de leitura que lhes proporciono.

Nota de campo n.º 44 9 de janeiro de 2020 (quinta-feira)	
Momento e Local	**Categoria**
9 h 40 min Acolhimento/Quadros/Planeamento diário Sala de atividades	Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita – Área da Escrita
Descrição	**Observações**
No momento do preenchimento do Quadro das Áreas, o N. não conseguiu escolher a Área da Escrita por ter sido uma das últimas crianças a escolher. Então começa a chorar, dizendo que quer ir para essa mesma área, recusando-se a escolher outra. A educadora conforta-o dizendo que poderá ir no período da tarde, pedindo-lhe que escolha outra área.	Além desta, há bastantes crianças que demonstram muito interesse na Área da Escrita.

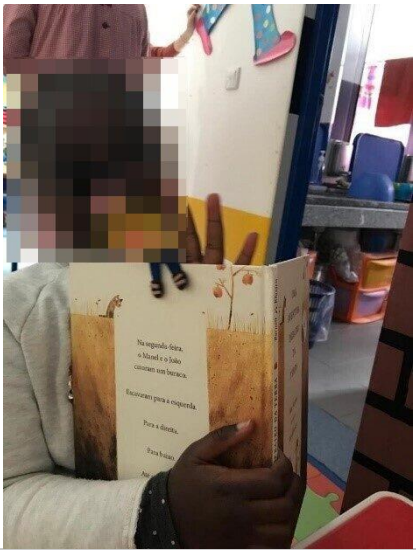
Nota de campo n.º 45 3 de fevereiro de 2020 (segunda-feira)	
Momento e Local	**Categoria**
13 h 20 min Atividade/Projeto (Pequeno Grupo) e Atividades Livres Sala de atividades	Aprendizagens significativas/Mobilização de conhecimentos e Imitação da dinâmica das questões (investigação)

Descrição	**Observações**
Neste dia, aproveitei para perceber se as crianças da minha amostra da investigação sabiam fazer uso da dinâmica das questões e colocar perguntas acerca de uma história. Desta forma, induzi o momento que se seguiu: Fui buscar um livro que já tinha sido explorado por mim: *Catatuas*, de Quentin Blake. Peço, então, ao D. para se sentar comigo e digo-lhe que pode usar o livro e os *dedoches.* O D. pega nos dois *dedoches*, guarda-os no bolso e diz-me: "Vou pôr no bolso, igual a você.". Depois tira o Juvenal, coloca-o no dedo e refere: "Agora vou fazer as perguntas fáceis. Onde se escondeu a catatua no quarto do professor?". Respondo-lhe e diz-me que acertei. De seguida, refere que me vai colocar as questões difíceis, coloca o *dedoche* do Durval no outro dedo e canta a canção que inventaram para o momento em que esta personagem aparece. Após isto, diz-me: "Vou usar os dois. Metade da inteligência do Juvenal 50% e 100% do Durval." Pergunto-lhe qual é que acha mais inteligente, este responde-me que o Durval porque faz perguntas que fazem pensar. E, logo a seguir, faz-me a questão: "Quantas catatuas se esconderam no lado mais alto da casa?". Respondo-lhe que tenho de contar e ele ajuda-me a contar. Depois, usa o Durval sozinho e questiona: "Onde se esconderam na cave?". Num momento posterior, sento-me junto à A.P. e peço-lhe para me fazer questões com os *dedoches*. Esta utiliza o Juvenal e diz-me: "Vou primeiro fazer a pergunta fácil: Olha lá… porque é que o Baltazar saltava da cama, lavava os dentes e tomava banho, sempre ajeitava os óculos e a gravata?".	Considerei bastante interessante a primeira criança ter repetido a dinâmica, pois demonstrou que estava familiarizada com a mesma, sabendo qual a personagem correspondente a que tipo de perguntas (Juvenal às literais e Durval às inferenciais) – percebendo a sua conceção de "questão inferencial" como sendo mais difícil porque se tem de pensar mais. Além de as questões não corresponderem ao nível de dificuldade literal e inferencial, consegui perceber que consegue colocar questões sobre uma história que já ouviu ler, retomando a partir das imagens que vê. A segunda demonstrou que colocava as questões muito idênticas àquelas que tinham sido colocadas por mim aquando da exploração da história.

Registo fotográfico
 

Nota de campo n.º 46 6 de fevereiro de 2020 (quinta-feira)	
Momento e Local	**Categoria**
13 h 05 min Atividade/Projeto (Pequeno Grupo) e Atividades Livres Sala de atividades	Aprendizagens significativas/Mobilização de conhecimentos e Imitação da dinâmica das questões (investigação)

Descrição	**Observações**
Neste dia, continuei a tentar perceber se as crianças da amostra da investigação, neste caso as que faltavam, sabiam fazer uso da dinâmica das questões e colocar perguntas acerca de uma história e desta forma induzi o momento que se seguiu: Pedi ao R.J. para se sentar comigo numa mesa e dei-lhe os *dedoches* e um livro recentemente lido: *Uma Aventura Debaixo da Terra*, de Mac Barnett e Jon Klassen. O R.J. pega no livro e utiliza o Juvenal para iniciar as questões: "Tu sabias que esta casa não era deles? Porquê?". Respondo-lhe a minha ideia e este passa para o *dedoche* do Durval e pergunta-me: "Eles queriam cavar um buraco ou não?". Noutro momento, peço para ser a vez da R.S. sentar-se na mesa comigo e dou-lhe o mesmo livro e os *dedoches*. Diz-me que vai fazer as perguntas mais fáceis e questiona se estou preparada, ao qual digo que sim. Refere com o Juvenal no dedo: "O João e o Manel estavam a ir a onde? Primeiro mete o dedo no ar.". Respondo-lhe e de seguida diz-me: "Agora vamos fazer a música do Durval baixinho…". Canto com ela e após isto, diz-me: "Esta pergunta temos de pensar mais: "O que é que o João e o Manel foram escavar?" Respondo-lhe e diz-me: "Hoje a Bia estava com muita atenção!".	A primeira criança demonstrou saber utilizar a dinâmica, bem como inventar questões ao observar um livro, misturando estas com ideias de que se lembrava acerca do que tinha sido falado nos debates das histórias lidas. A segunda criança também demonstrou saber a dinâmica do questionamento e realizar questões acerca da história. Também compreendi que considerava as questões literais mais fáceis e as inferenciais mais difíceis – foi assim que foram apresentadas as personagens. Além disso, demonstrou também que utilizava as estratégias que o adulto (eu) utilizava nos momentos da "Hora do Conto".

Registo fotográfico


Nota de campo n.º 47 7 de fevereiro de 2020 (sexta-feira)	
Momento e Local	**Categoria**
14 h Atividades Livres Sala de atividades	Relação entre a estagiária e as crianças

Descrição	**Observações**
Sento-me junto do G., que brinca com um jogo de cartões de construções com cubos de madeira na Área da Matemática. Pergunto-lhe se posso brincar com ele e diz-me que sim. Brincamos um tempo e depois acabo por propor uma nova ideia para o jogo: ver quem construía mais rápido. Brincamos juntos e rimos. Nisto, aparece o D.P., que estava a brincar noutra área, e vem perguntar-me "Bia, podes vir ali brincar comigo?", respondo-lhe que vou quando terminar com o G. Assim que posso, faço-o.	Neste momento de brincadeira em sala, apercebi-me de que as crianças tinham vontade de brincar comigo. Ao longo da minha prática, foi acontecendo várias vezes, o que me deixava com a sensação de dever cumprido.

Anexo B. Inquérito por questionário à educadora cooperante

Inquérito por questionário à educadora cooperante

Objetivos

— Conhecer o seu percurso e a sua prática profissional;

— Analisar as relações com as crianças, com as suas famílias e com a equipa educativa (de sala e de escola);

— Conhecer e analisar as suas conceções e as suas práticas relativamente às histórias/livros.

Legitimação

— Garantir a confidencialidade e anonimato dos dados.

1. Qual a sua formação escolar e profissional?

Educadora: A minha formação inicial foi na Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich de 1991 a 1994 onde obtive o grau de bacharel como Educadora de Infância. De 2006 a 2008 ingresso na Escola Superior de Ciências Educativas onde concluo a minha licenciatura em Administração Escolar e Administração Educacional.

2. Há quanto tempo exerce as suas funções nesta área profissional?

Educadora: Exerci funções de educadora num colégio particular durante 12 anos. Em 2007 entro para a instituição [nome] onde permaneço durante 2 anos. Em 2009 entro para a rede escolar do Ministério de Educação. Os primeiros 4 anos estive no Agrupamento [nome]. Em 2013 sou colocada por mais 4 anos no Agrupamento [nome] e desde setembro de 2017 sou colocada como Quadro de Escola no Agrupamento [nome] onde exerço funções até ao momento.

3. Fale-me do seu percurso nesta organização.

Educadora: Iniciei funções como educadora de infância nesta organização de

setembro de 2017 estando desde essa altura afeta a uma sala de Pré-Escolar.

4. Frequentou alguns cursos/ações de formação? Se sim, quais?

Educadora: Sim, já frequentei várias ações de formação ao longo da minha carreira em diferentes áreas.

Desde ações de formação no âmbito da linguagem, como na área da educação sexual em meio escolar, passando por temas relacionados com a leitura, livros e histórias, problemáticas em meio escolar (CPCJ) e neste momento frequento um ciclo de conferências sobre percursos epistemológicos e pedagógicos transdisciplinares.

5. Gosta da sua profissão? Porquê?

Educadora: Claro que sim. Senão não me faria sentido ainda estar a exercer ao fim de 24 anos de carreira.

As crianças fazem com que o meu dia seja sempre diferente, uma surpresa constante, um desafio diário.

6. O que é para si uma criança?

Educadora: São pequenos seres humanos que todos os dias me fazem crescer como pessoa, que olham para mim sem julgamento e que me ajudam a que eu queira sempre fazer mais e melhor.

7. O Jardim de Infância é importante no desenvolvimento de uma criança? Porquê?

Educadora: Claro que sim. O jardim de infância ajuda a promover o desenvolvimento pessoal e social de uma criança, estimulando o seu crescimento global como ser integrante de uma sociedade.

8. Qual a metodologia/pedagogia com a qual se identifica e que aplica no seu trabalho?

Educadora: Não aplico nenhuma metodologia/pedagogia em específico. Realizo o meu trabalho de acordo com várias metodologias preocupando-me em adaptar a que melhor se aplica ao grupo com quem estou de momento. Nestes 2 últimos anos letivos

procurei aproximar-me do Modelo curricular High Scope na parte da organização diária (planeamento) mas também identifico muito do meu trabalho e organização de sala com o método de Montessori.

9. Como está organizado o ambiente educativo (espaço/tempo/materiais) e qual o critério utilizado?

Educadora: O ambiente educativo carateriza se por proporcionar às crianças um ambiente arrumado e organizado em áreas, agradável na aparência, simples e real, onde cada elemento existe por um motivo específico para contribuir para o desenvolvimento das crianças.

10. Como caracteriza este grupo de crianças? Qual a sua relação com o mesmo?

Educadora: É um grupo com características desafiadoras, com um grande sentido de descoberta. Têm uma grande necessidade de rotinas para se sentirem estruturados e seguros.

Existe uma boa relação pautada pelo respeito de ambas as partes. Para me fazer respeitar tenho de os respeitar, sendo necessário fazê-los sentir que gosto deles mesmo quando se portam menos bem.

11. Como faz a avaliação do grupo de crianças? Que instrumentos utiliza?

Educadora: Realizo a minha avaliação através da observação diária e das atividades que realizo com eles. No final de cada período letivo é realizado um registo informativo de observação onde descrevo quais as competências que as crianças conseguiram adquirir/interiorizar, com base nas orientações curriculares do Pré-Escolar.

12. Qual a sua opinião sobre o trabalho em equipa na Educação de Infância? Descreva a sua relação entre a equipa educativa (de sala e de escola)? (frequência das reuniões etc…)

Educadora: Considero o trabalho de equipa de extrema importância seja ele na educação de infância ou noutra área qualquer. Somos seres humanos que vivem em sociedade, e não crescemos nem nos desenvolvemos sozinhos. Precisamos uns dos

outros, sempre na base do respeito e aceitação.

Como sendo estes os princípios e valores em que acredito, tenho um respeito imenso pela assistente operacional que está ao meu lado a exercer funções de extrema importância: o desenvolvimento harmonioso do grupo de crianças. Completamo-nos e respeitamo-nos como equipa.

Como a restante equipa educativa também tenho uma boa relação e colaboramos todas em vários projetos de escola e para a escola.

13. Considera importante o papel das famílias na Educação de Infância? Descreva a sua relação com as famílias deste grupo de crianças.

Educadora: O papel das famílias é muito importante para que a relação escola-família cresça de forma saudável e harmoniosa. Uma relação estável e de respeito entre ambas é essencial. E é essa relação que tenho com as famílias: uma relação estável e de respeito mostrando com atitudes que podem confiar-me os seus filhos.

São famílias que de uma forma geral são participativas na vida escolar dos seus filhos. Todas as crianças têm a caderneta escolar sendo este um veículo de transmissão de mensagens entre escola e família.

14. Considera importante a leitura de histórias na faixa etária 3-6 anos? Porquê?

Educadora: Eu considero importante a leitura de histórias desde que nascem.

15. Quais as suas práticas relativamente à leitura de histórias?

Educadora: Diariamente temos no planeamento a "Hora do Conto", e invisto muito na compra de livros para a biblioteca de sala.

16. Considera que a leitura de histórias contribui para o desenvolvimento da compreensão nas crianças? Se sim, em que medida?

Educadora: Considero sim. O hábito da leitura desperta e estimula a imaginação das crianças, fomenta e educa a sensibilidade, provoca e orienta a reflexão e cultiva a inteligência.

17. Considera que as crianças que ouvem mais histórias (e trabalham sobre elas) apresentam uma maior compreensão do mundo em geral? E relativamente à compreensão inferencial?

Educadora: Ter contacto com a literatura nos primeiros anos de vida é essencial para proporcionar à criança novas experiências, bem como os meios indispensáveis para o desenvolvimento da sua personalidade. A atividade de contar histórias permite o alargamento do vocabulário da criança e a construção de novos significados, contribui sem dúvida para aumentar os seus conhecimentos sobre todos os aspetos da língua. Contar e recontar histórias, são estratégias de excelência no desenvolvimento da linguagem oral da criança, pois juntamente com a sua feição lúdica, vai permitir a articulação de ideias, a comunicação, a expressão do pensamento e naturalmente, um vocabulário mais rico e um discurso mais completo. As histórias trabalham o senso crítico, valores e conceitos, colaboraram na formação da criança como ser integrante duma sociedade, proporcionam o envolvimento social e afetivo e exploram a cultura e diversidade.

18. De momento, recorda-se de mais alguma informação que considera pertinente relativamente à temática abordada?

Educadora: Acredito que tenha dito o essencial.

Anexo C. Reflexões semanais (I a VIII)

REFLEXÃO I:

Semana de 4 a 8 de novembro de 2019

Eglantina Beatriz Rodrigues Coelho

(Nº 2018017)

Trabalho apresentado no âmbito da unidade curricular de

Prática Profissional Supervisionada II,

2º Ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar

Docente: João Rosa

2019-2020

Esta semana pude assistir a uma reunião sobre uma criança de 4 anos referenciada como tendo necessidades educativas especiais, sendo que ainda decorre em processo o seu diagnóstico concreto. Segundo a referenciação da educadora e alguns pareceres no âmbito da pediatria e psicologia, a criança terá uma perturbação do espetro do autismo, acompanhada de um atraso no desenvolvimento global, bem como dificuldade na comunicação, mais concretamente na linguagem. Assim, considerei a minha presença neste momento bastante benéfica para minha prática profissional, pois pude perceber quais os objetivos de reuniões desta génese e que temas são debatidos.

Presentes na reunião, além de mim como observadora, estavam a educadora, os pais da criança, uma professora de educação especial da escola e uma técnica de intervenção precoce. Esta reunião serviu para que se conseguisse perceber, entre todos, o trabalho que está a ser realizado na escola e em casa com esta criança. Por um lado, no sentido de melhorar as práticas da família e de aconselhamento de estratégias e, por outro, criar uma coesão no trabalho, de forma a que todos unam esforços e trabalhem em conjunto para o interesse maior que é o seu desenvolvimento. Desta forma, e em conformidade com Gallagher, LaMontagne e Johnson, citado por Cardoso, Seixas e Piscalho (2017), se existir cooperação e colaboração entre os profissionais e a família, a intervenção precoce atinge o seu potencial.

A intervenção precoce trabalha nos ambientes naturais da criança, com os seus adultos de referência, de forma a criar aprendizagens e aquisições significativas, tentando identificar e colmatar as suas dificuldades. Desta forma, torna-se crucial "(…) identificar as necessidades e expetativas que caracterizam as famílias [para] permitir reunir informações que vão contribuir para mais ajustadas práticas de ajuda eficaz (…)" (Machado, Santos & Espe-Sherwindt, 2017, p. 124). Assim, o ponto de partida – e como pude perceber o maior desafio – é comprometer e envolver a família neste trabalho, considerando-a o maior protagonista no desenvolvimento da criança e na superação das dificuldades, pois sem ela o trabalho realizado perder-se-á algures no meio do processo, tornando o esforço dos restantes intervenientes inglório. Por isto, é necessário munir os familiares de estratégias específicas para lidarem com uma criança com necessidades específicas (por exemplo: a criação de regras e limites, rotinas previsíveis e seguras etc…).

Considera-se que, se a intervenção precoce aplicar uma abordagem centrada na família, nas rotinas, nos contextos naturais de aprendizagem e for transdisciplinar e inclusiva, contribui para o fortalecimento do funcionamento familiar e para o desenvolvimento da criança (Machado et al., 2017).

A partir da perspetiva que acompanho – o trabalho realizado em sala –, reparo na insistência e persistência da educadora cooperante e da assistente operacional que demonstram no trabalho com esta criança, além da sincronização nas suas ações, disponibilizando-lhe um ambiente previsível, com regras claras e rico em aprendizagens. No pouco tempo que tive para experienciar, consegui observar pequenas evoluções no seu desenvolvimento. Pude perceber, desta forma, que o trabalho em equipa, dentro de sala, e o compromisso dos seus elementos para com esta criança, são igualmente importantes para se conseguir resultados. Também a família referiu aos profissionais que tem sentido grandes diferenças e evoluções no comportamento da criança desde que entrou para a escola. Por isto, presumo o balanço atual da situação bastante satisfatório.

No entanto, para um acompanhamento mais personalizado a esta criança, tendo sido inclusive um assunto debatido na reunião, existe a necessidade de uma assistente operacional vocacionada para seguir esta criança. Isto faz-me refletir acerca do facto de esta criança condicionar, por vezes, as idas ao recreio do restante grupo na hora de almoço da educadora, em que a assistente fica sozinha e sem meios para conseguir gerir uma criança que necessita da sua constante atenção e, em simultâneo, um grupo de 19 crianças. Não obstante, também não considero justo que a segurança desta criança seja posta em causa pelo restante grupo ir para o recreio.

Concluindo, atribuo ao envolvimento das famílias, aliado ao dos profissionais, bastante importância para que haja melhorias significativas no desenvolvimento e na qualidade de vida de uma criança com necessidades especiais e para a eficácia do esforço que cada um dos intervenientes empenha, trabalhando em equipa. No que concerne à família, se esta for realmente ouvida e envolvida e conseguir observar resultados, este processo tornar-se-á mais facilitado e, por consequência, mais vantajoso para todos.

REFERÊNCIAS

Cardoso, C. M. F., Seixas, S. R. & Piscalho, I. (2017). A importância do envolvimento da família no desenvolvimento de uma criança com hipotonia neonatal. *Revista da UIIPS – Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém, 5,* 34-45.

Machado, M. A. M. M., Santos, P. A. C. H., Espe-Sherwindt, M. (2017). Envolvimento participativo de famílias no processo de apoio em Intervenção Precoce na Infância. *Saber & Educar: Contornos da Educação Inclusiva na Perspetiva da Lei e das respostas educativa*

REFLEXÃO II:

Semana de 11 a 15 de novembro de 2019

Eglantina Beatriz Rodrigues Coelho

(Nº 2018017)

Trabalho apresentado no âmbito da unidade curricular de

Prática Profissional Supervisionada II,

2º Ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar

Docente: João Rosa

2019-2020

A minha reflexão desta semana debruçar-se-á sobre a alimentação de uma criança de 4 anos, nomeadamente a sua recusa em comer na escola qualquer refeição. Desde o início da minha prática que tenho assistido a alguns avanços e retrocessos desta situação, por parte da criança, e é um assunto em que tenho vindo a pensar.

Uma evolução adquirida – até agora – é o facto de já comer juntamente com as outras crianças o reforço da manhã e o lanche. Atualmente, a criança voltou a recusar comer a sopa na hora de almoço – esta era uma das conquistas até há uns dias. A meu ver, uma possível causa para este pequeno retrocesso pode ter sido a permanência em casa durante um fim-de-semana prolongado, acrescentando a isso um outro dia em que ficou em casa por estar doente.

A criança distingue claramente a comida da escola da comida que é de casa (por exemplo, mesmo trazendo fruta na mochila, oferece alguma resistência a comê-la em sala, justificando que a comerá com alguém da família), levando a crer que esta situação poderá ser despoletada pelo seu ambiente familiar.

Este problema, cuja origem ainda não se descobriu – nem, por consequência, a sua resolução –, tem sido abordado pela educadora e pela assistente operacional como diferente das situações que já acompanharam. A procura de soluções por parte da equipa educativa tem passado pela união de esforços com os familiares e pela tentativa-erro – por exemplo, não obrigar a criança a sentar-se na mesa do refeitório; ou vir busca-la à hora do almoço para comer em casa (estratégia que se mostrou contraproducente, já que se considerou importante que a criança almoçasse juntamente com os seus colegas); ou, ainda, não demonstrar uma atenção diferente da dispensada às outras crianças, para que a situação não evoluísse. Notei, também, que se procurou não abordar o tema da alimentação com a família sempre que a criança estivesse presente.

Pelo que se tem vindo a constatar, este problema poderá tratar-se de um possível distúrbio alimentar. Alguns indícios descartam a hipótese de ter origem em fatores biológicos e físicos – pois já foram realizados exames nesse sentido – e salientam a possível influência dos fatores ambientais no comportamento alimentar desta criança. A criança demonstra vontade de escolher o que come e com quem come, sendo em casa e com alguns familiares a sua preferência.

Os familiares desta criança têm-se demonstrado preocupados relativamente à situação. No entanto, por sentirem dificuldade na concretização de algumas estratégias, depositam muita esperança em que seja na escola que se encontrem melhores resultados. Percebo, então, que esta família adota um estilo parental mais permissivo no que toca à estipulação de regras na questão alimentar. De acordo com Andrade (2014), este estilo parental alimentar caracteriza-se pela ausência de regras relativas à dieta da criança, sendo os limites do consumo definidos pela disponibilidade de alimento.

Considero que, como primeiro ambiente de aprendizagem, a família deva ser o sítio onde começa a apropriação dos hábitos relacionados com a alimentação (entre outros) devendo manter-se coordenada com os restantes ambientes (neste caso, o Jardim de Infância), para que uns se tornem a extensão dos outros. Em conformidade com Martins (2016), "o ambiente familiar nos primeiros anos de vida tem sido referido como tendo uma importância fundamental na aquisição dos comportamentos alimentares nas crianças (…)" (p. 5). De acordo com o mesmo autor, as famílias são os primeiros e os mais significativos educadores nutricionais das crianças, tornando-se o seu modelo, através do tipo de alimentos que lhes disponibilizam, do que comem em frente a elas, dos seus comportamentos alimentares e das práticas que escolhem e utilizam para reforçar os comportamentos e hábitos alimentares que consideram adequados.

Analisando este caso difícil, concluo que estes tipos de casos muito específicos podem tornar-se reais desafios no quotidiano de Jardim de Infância, mesmo a profissionais experientes. Indo ao encontro do que observo do trabalho da equipa educativa desta sala, sinto que a melhor postura a adotar é a de considerar que cada criança é única, tendo a sua individualidade e o seu contexto de vida específico. Para isso, é essencial que se ajuste a prática, tentando diversas opções, sendo que o objetivo primordial é o de ajudar a criança na superação das suas necessidades.

REFERÊNCIAS

Andrade, M. G. M. A. M. (2014). *Determinantes sociais e psicológicos do comportamento alimentar infantil* (Tese de doutoramento). Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia, Lisboa.

Martins, R. C. (2016). *O comportamento alimentar e hábitos alimentares da criança em idade Pré-escolar: Relação com as estratégias parentais* (Dissertação de mestrado). Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia, Lisboa.

REFLEXÃO III:

Semana de 18 a 22 de novembro de 2019

Eglantina Beatriz Rodrigues Coelho

(Nº 2018017)

Trabalho apresentado no âmbito da unidade curricular de

Prática Profissional Supervisionada II,

2º Ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar

Docente: João Rosa

2019-2020

Para esta semana escolhi refletir acerca dos adultos como modelo de comportamento para crianças em idade pré-escolar. Esta semana, uma criança imitou a forma como o adulto se comporta na hora do conto (nota de campo abaixo descrita).

Esta situação levou-me a pensar nas brincadeiras faz-de-conta. Em conformidade com Vygotsky, citado por Fernandes (2012), os jogos das crianças são um eco do que observaram e escutaram dos adultos. Assim vemos muitas crianças a imitarem as ações e a linguagem dos outros, de acordo com o que experienciam, utilizando objetos com a função de as auxiliarem no fazer-de-conta e a desempenharem diversos papéis (Hohmann & Weikart, 2003). Considero que através do faz-de-conta as crianças têm acesso a um outro leque de experiências, podendo explorar o "mundo real" e desempenhando, ainda que através da dramatização, os papéis característicos das pessoas à sua volta. Esta dramatização pode passar pela imitação dos seus pares ou das figuras adultas, sendo que qualquer pormenor específico de uma determinada situação pode ser apreendido pela criança e utilizado mais tarde. A imitação dos modelos envolventes ajuda, também, na construção no eu individual de cada criança e na criação de uma identidade própria. Nas brincadeiras, as crianças assimilam o que veem e ouvem dos adultos, mas podem também transformar as brincadeiras, fazendo-as coincidir com a sua realidade.

Pelo exemplo que pude observar em sala, consegui, de uma forma muito concreta, perceber que as crianças observam atentamente os adultos que as rodeiam, tornando-os modelos de comportamento no seu dia-a-dia. Isto fez-me pensar na importância de assumirmos atitudes conscientes, cuidadas e responsáveis no contacto com as crianças. É nesse contacto que lhes são passados os valores e as condutas, possibilitando-lhes que se tornem adultos marcados por estas heranças. De acordo com Fernandes (2012), "quando a criança desenvolve no seu jogo simbólico comportamentos e papéis, esta projeta atividades de adultos, evidencia determinadas atitudes, valores, hábitos e situações da vida real, assimilando-as de forma pessoal" (p. 2). Além disso, também saliento a importância de brincarmos com as crianças para compreender e estar atento ao que assimilam de significativo para si, encarando assim as brincadeiras como um meio através do qual aprendem e se expressam. Os adultos, apoiando as brincadeiras das crianças e demonstrando-lhes atenção, incentivam o processo de aprendizagem e o desejo espontâneo da criança.

Nota de campo 22 de novembro de 2019 (sexta-feira)	
Momento e Local	**Categoria**
13 h 10 min Atividades livres Sala de atividades	Imitação do modelo adulto
Descrição	**Observações**
Sento-me junto à R.S. com um catálogo de brinquedos. Pega nele e diz: "Vou contar uma história, não faz mal ser um jornal". Explico-lhe que o que tem na mão não é jornal, mas que pode inventar uma história a partir das imagens que observa. Começa por abrir o catálogo e coloca-o na mesma posição em que é colocado o livro quando acontece a "Hora do Conto", virado de forma que eu veja as imagens. De seguida, relembra-me: "Já sabes as regras da história: boca fechada e só quando eu falar tu respondes". Digo-lhe que sim com a cabeça e esta começa a fazer uma leitura das imagens que vai vendo e apontando, iniciando com "Era uma vez". Pelo meio, faço uma observação. Logo de seguida, fecha o catálogo e diz "Ó Bia, se falares, eu fecho o livro.". Peço desculpa e continua a ler.	Foi interessante perceber que esta criança repetiu a forma como os adultos agem na "Hora do Conto": a forma como colocou o catálogo e o facto de me ter relembrado as regras.
Registo fotográfico	

REFERÊNCIAS

Fernandes, A. M. V. P. (2012). *O Jogo Simbólico na Educação Pré-Escolar – Diferenças e Semelhanças de Género* (Dissertação de mestrado). Instituto Politécnico de Castelo Branco: Escola Superior de Educação, Castelo Branco.

Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2003). *Educar a Criança* (2.ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

REFLEXÃO IV:

Semana de 25 a 29 de novembro de 2019

Eglantina Beatriz Rodrigues Coelho

(Nº 2018017)

Trabalho apresentado no âmbito da unidade curricular de

Prática Profissional Supervisionada II,

2º Ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar

Docente: João Rosa

2019-2020

A semana que passou fez-me refletir acerca da importância da flexibilidade na planificação de atividades e de se apurar a sensibilidade para se conseguir "ler" um grupo de crianças desta faixa etária, detetando as suas necessidades e interesses, para que o seu dia-a-dia em sala lhes seja sempre significativo. Esta reflexão vem na sequência de, na terça-feira, o grupo ter estado particularmente agitado e pouco interessado no momento do acolhimento às questões que lhes eram colocadas – perguntas essas a que comummente respondem, mas que desta vez foi diferente.

A educadora, ao aperceber-se da resistência das crianças ao trabalho que lhes estava a propôr e à agitação geral do grupo, decide não realizar o que estava planeado e elaborar um dia diferente, negociando-o com estas. Por um lado, a educadora tinha o dia planeado, o que demonstra e confere ao seu trabalho intencionalidade educativa nas atividades propostas às crianças; mas, por outro lado, essa planificação também se demonstrou flexível o suficiente para ser contornada. Segundo Lopes da Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), "planear implica que o/a educador/a reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo (…)" (p. 15), permitindo antecipar o que é importante desenvolver para alargar as aprendizagens das crianças, mas também reconhecer, simultaneamente, que podem surgir situações imprevistas, que não devem ser ignoradas, tirando-se partido destas.

A proposta da educadora, se fosse forçada, seria pouco ou nada significativa naquele momento para o grupo e, por isto, nesse dia, o trabalho não foi realizado de manhã. Em vez disso, as crianças foram brincar com brinquedos novos e/ou que não estão disponíveis todos os dias. Além de despertar o imediato interesse das crianças para o que iam realizar, estes brinquedos tinham, na maioria, peças pequenas ou solicitavam a concentração das crianças na sua utilização – o que, na minha ótica, se tornou muito vantajoso, pois o grupo, gradualmente, acalmou e envolveu-se nas atividades da sala.

A postura da educadora foi de total tranquilidade e aceitação em colocar em espera o trabalho que tinha planeado e de substituí-lo por algo que as crianças estavam a precisar. Em conformidade com Lopes da Silva et al. (2016), planear não é "prever um conjunto de propostas a cumprir exatamente, mas estar preparado para acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem" (p. 15). Esta situação imprevista tornou-se uma oportunidade para que as crianças

aprendessem a brincar com brinquedos/jogos que serão, posteriormente, colocados à sua disposição, além de a brincadeira os ter ajudado a interessarem-se de novo pelo que estava a acontecer em sala.

Em educação pré-escolar, pelo que pude experienciar até agora, trabalha-se bastante a partir do imprevisto e do espontâneo, em que, quase igualmente, existem as planificações estruturadas *a priori* e as emergentes, sendo que estas últimas além de estarem envoltas de intencionalidades do/a educador/a, são guiadas pelo que emerge no momento com as crianças. Segundo Cardona (2017), citando Zabalza, para se preservar o bem-estar das crianças, o trabalho deve ser espontâneo e partir de situações emergentes. Partindo desta ideia, o planeamento das atividades não deve ser rígido nem aborrecido, mas deve conseguir articular as linhas de atuação planificadas previamente (intencionalidades, a sequência progressiva das intenções, os conteúdos, os recursos etc.), bem como das que surgem (Cardona, 2017), a partir do quotidiano da sala e das crianças.

Por fim, concluo refletindo que para se conseguir ter esta disponibilidade para a flexibilidade é necessário que se conheça e compreenda profundamente o grupo com o qual se trabalha, sentindo as suas necessidades e valorizando os seus interesses, para lhes construir momentos significativos. As planificações, ainda que importantes, devem ser sempre ajustadas com as crianças, não devendo prevalecer só o que o adulto considera ser o mais importante. Estas situações que saem do controlo podem, por vezes, ser pouco confortáveis para os/as educadores/as, mas é trabalhando a imprevisibilidade – um dos aspetos que pretendo melhorar – e a sensibilidade para escutar as crianças que se consegue tornar os ambientes e o trabalho em educação pré-escolar mais significativo para todos os intervenientes.

REFERÊNCIAS

Cardona, M. J. (2017, set-dez). Planear e avaliar na educação pré-escolar: a realidade portuguesa das últimas décadas. *Revista Linhas, 18(38)*, 143-159.

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

REFLEXÃO V:

Semana de 2 a 6 de dezembro de 2019

Eglantina Beatriz Rodrigues Coelho

(Nº 2018017)

Trabalho apresentado no âmbito da unidade curricular de

Prática Profissional Supervisionada II,

2º Ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar

Docente: João Rosa

2019-2020

ÍNDICE (da Reflexão V)

Reflexão.....
Referências .....
Anexos.....
Anexo A. Livro-Jogo: “O rei manda”.....
Anexo B. A criança que realiza as tarefas não tem acesso às imagens .....
Anexo C. Criança a brincar com o *dedoche* do rei, enquanto aguarda que a outra criança termine a tarefa.....
Anexo D. Nota de campo da aplicação do recurso .....
Anexo E. Crianças envolvidas a organizarem os cartões da história.....

REFLEXÃO

Através da unidade curricular de Necessidades Educativas Especiais e Intervenção Precoce foi proposto desenvolver-se um recurso educativo que interviesse nas necessidades detetadas no grupo do contexto socioeducativo no qual decorre a Prática Profissional Supervisionada II, de forma a trabalhar as dificuldades educativas de uma ou mais crianças, tornando-se significativo e pertinente.

O contexto objeto desta intervenção trata uma escola da rede pública no concelho de Sintra, pertencente a um agrupamento de três escolas – duas escolas básicas com Jardim de Infância (JI) e uma de 2º ciclo. O grupo é formado por 20 crianças, 11 do sexo masculino e 9 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos, em que três das quais estão referenciadas como tendo Necessidades Educativas Especiais. A proposta educativa, por sua vez, foi construída a pensar em duas das crianças do sexo masculino que estão sinalizadas. Ambas têm 6 anos de idade, frequentam este JI há 3 anos letivos e são condicionais, devido às dificuldades abaixo apresentadas. Estas crianças estão a ser acompanhadas pela equipa de educação especial e pela terapia da fala da instituição.

De acordo com a ficha de Identificação da Necessidade de Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão preenchida pela educadora cooperante, relatórios de avaliação psicológica e da terapia da fala, as crianças demonstram perturbações no desenvolvimento da linguagem, mais concretamente na compreensão e expressão oral, em que os seus perfis linguísticos se encontram abaixo do esperado para a sua idade. Ao nível da compreensão oral, apresentam dificuldade em compreender instruções verbais (ordens com duas/três palavras de conteúdo e/ou mais complexas) e dificuldades na compreensão da intenção de uma história ou de um relato. No que concerne à expressão, apresentam discurso e narrativa simples, confusos e, por vezes, não coesos e incoerentes. No geral, são crianças que gostam de jogos dinâmicos, puzzles e são bastante envolvidos nas atividades; são bastante sociáveis, preferindo as atividades conjuntas.

Mais concretamente, uma das crianças não tem a lateralidade definida, sendo que transfere o lápis/tesoura de uma mão para a outra. É uma criança bastante sociável, mas,

por vezes, as dificuldades linguísticas condicionam a relação com os que a rodeiam. Apresenta como pontos fracos a identificação de imagens de ações, de imagens pela sua função e de imagens pelo seu adjetivo e verbo; como pontos fortes, o gosto por jogos de mesa, puzzles, jogos dinâmicos (a nível motor). Por outro lado, a outra criança está diagnosticada com tendo uma Perturbação do Espetro do Autismo e, além de a barreira linguística causar algumas limitações no relacionamento interpessoal, a maior condicionante a este nível é apresentar alguma dificuldade em resolver problemas emergentes nas relações com os pares, ter dificuldade em esperar pela sua vez, na negociação, frustrando-se com facilidade. Além disso, demonstra ter alguma dificuldade na identificação e representação das emoções. Como pontos fortes, apresenta um grande desenvolvimento ao nível das competências lógico-matemáticas e sabe ler.

A proposta educativa foi construída indo ao encontro das necessidades detetadas, mas, também, se procurou que fosse um recurso multifuncional passível de ser implementado com as restantes crianças do grupo. O objetivo transversal do recurso é desenvolver a linguagem, ao nível da compreensão e da expressão e promover as interações sociais entre pares, unindo os dois objetivos. Para Luria, citado por Launay e Borel-Maisonny (1986), «o papel da linguagem é capital; ela dirige as atividades da criança; é um elemento necessário das relações sociais e é a estas condições sociais que está ligado o futuro do indivíduo.» (p. 15).

A proposta passou pela criação de um livro-jogo para ser jogado a pares, baseado na dinâmica de *O rei manda*, em que uma criança solicita a realização de uma ação e a outra criança terá de agir/reagir consoante o que lhe é solicitado (Anexo A). A cada página, abaixo da frase «O rei manda…», apresenta-se uma imagem que representa uma ação que a criança terá de interpretar e, posteriormente, expressar à outra, para que esta a realize. Ao seu lado, na outra página, estão os recursos retiráveis, que são colocados no início à disposição da criança que terá de realizar a ação. Sem que tenha acesso à imagem (Anexo B), terá de escolher o material adequado para realizar a ação corretamente.

Os objetivos do recurso passam por trabalhar:

1) a linguagem, sendo que esta «desempenha um papel primordial no desenvolvimento social, afetivo e intelectual da criança, fornecendo-lhe um meio efetivo de comunicação» (Telmo, Santos, Fernandes & Madeira, 1987,

p. 7). Torna-se a linguagem a competência a desenvolver mais saliente do recurso. Se esta base não estiver bem consolidada, a aquisição de outras competências vê-se dificultada;

2) competências cognitivas (como na construção do puzzle), mais concretamente competências relacionadas com a memória, com o raciocínio, com a resolução de problemas e com a perceção visual e espacial, ou seja, trabalhando bastantes competências matemáticas e, de acordo com Lopes da Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), «(…) os conceitos matemáticos adquiridos nos primeiros anos vão influenciar positivamente as aprendizagens posteriores e que é nestas idades que a educação matemática pode ter o seu maior impacto.» (p. 74);
3) competências simbólicas (mais concretamente da imaginação aliada à comunicação) e narrativas (trabalhadas a partir da construção da história). De acordo com o que a autora cita de Vygotsky, «o faz-de-conta é uma atividade que promove um grande desenvolvimento cognitivo à criança, pois permite a estimulação da imaginação, a capacidade de fazer planos, de imaginar momentos lúdicos (…).» (Martins, 2015, p. 34). Enquanto as crianças se organizam a nível narrativo, trabalham a sua imaginação e criatividade. Mas este é um processo quase cíclico. O desenvolvimento de competências narrativas traz um equilíbrio aos produtos da imaginação, já que permite, de certa forma, uma materialização dos mesmos. Araújo (2009), que cita Maingueneau, afirma que a «linguagem é elaboração da mensagem; ela é constitutiva do pensamento» (p. 37);
4) competências motoras, trabalhadas através do dinamismo do jogo, na atividade de saltar, e através do desenvolvimento da motricidade fina, em atividades como abotoar/apertar botões ou recortar. Este tipo de atividades relacionadas com competências motoras finas estarão presentes em toda a vida das crianças. Por isso mesmo, ressalta-se a importância de serem trabalhadas na idade pré-escolar, pois, de acordo com Flinchum, citado por Vieira (2016), desenvolvem «(…) movimentos básicos que serão necessários para o desenvolvimento posterior de outras habilidades motoras.» (p. 30). Tudo isto

ajudará na realização das tarefas do quotidiano das crianças e, consequentemente, na conquista de mais autonomia;

5) competências sociais e emoções: de acordo com Lopes da Silva et al. (2016), contribuem para o desenvolvimento das crianças as relações e interações que estas estabelecem «(…) com adultos e com outras crianças, assim como as experiências que lhe são proporcionadas pelos contextos sociais e físicos em que vive (…)» (p. 8), constituindo-se como oportunidades de aprendizagem. Segundo os mesmos autores, a competência social também se desenvolve através da convivência democrática e cidadania, sendo que a partilha e convivência com o outro implicam o confronto de opiniões e a necessidade de resolver conflitos, apelando à negociação, debate e respeito mútuo.

O recurso foi construído para ser amplo o suficiente para conseguir envolver todas estas áreas. Assim como referem Lopes da Silva et al. (2016), «o desenvolvimento motor, social, emocional, cognitivo e linguístico da criança é um processo que decorre da interação entre a maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social» (p. 8).

Em cada um dos momentos, o adulto age como mediador do jogo e impele a que a criança que está a solicitar a ação diga a frase completa (por exemplo, «O Rei manda *atar os sapatos*») – ação indicada como regra do jogo –, explicando que só deste modo a outra criança realiza a ação. O objetivo central é que percebam que o outro age consoante o que lhe é transmitido, sendo mais claro o objetivo se a formação de frases for completa. A criança responsável por interpretar a imagem e transmitir a ação a realizar terá na mão um *dedoche* (Anexo C), que servirá para incentivar a dinâmica do jogo, sendo este elemento alusivo ao tema (o *dedoche* é um rei), e para promover um papel mais ativo desta criança ao longo do jogo. Também será papel do mediador garantir a motivação através de reforço positivo e do apelo ao jogo conjunto: «o reforço social de adultos pode ser eficaz no aumento de comportamentos sociais em crianças» (Kendal & Morison; Hersen et al.; Marujo, citados por Carvalho, 2006, p. 4).

A implementação deste recurso foi realizada num espaço diferente daquele em que se encontrava o resto do grupo, para que o leque de distrações diminuísse e as crianças pudessem concentrar-se na atividade. Esta estratégia foi pensada *a priori* e mostrou-se

pertinente, como pude vivenciar pelo facto de terem conseguido manter o foco. Tive a oportunidade de aplicar o recurso construído duas vezes (uma no dia 25 de novembro e outra no dia 2 de dezembro de 2019) e um dos objetivos que pude considerar, em parte, cumprido foi o de saber esperar pela vez, respeitando a vez do outro. Através de estratégias como cantar uma canção, incentivar à brincadeira com o *dedoche*, falar sobre o dia-a-dia, motivar a entreajuda ou simplesmente apelando à espera, notei uma melhoria – apesar de, como referido, apenas em parte – na capacidade de espera paciente por parte das crianças (cf. Nota de campo em Anexo D - «Enquanto o G. o faz, o N.M. vai-lhe dizendo as peças que faltam (…) e vai ajudando com algumas posições das peças no sítio correto (…)»). Consegui ainda percecionar uma melhoria da autonomia na realização do jogo e na compreensão das suas regras, visto que as crianças já antecipavam as tarefas propostas pelo recurso e previam as ações que este sugere (cf. Nota de campo em Anexo D - «Dou o livro ao N.M. e este retira e coloca o *dedoche* sozinho, abre o livro e diz a frase: "o rei manda apertar os sapatos". De seguida, o G. seleciona o material correspondente rapidamente, antes de o N.M. acabar a frase.»), além de demonstrarem confiança no seu manuseamento.

Outra das melhorias das crianças que considero dever salientar é a da formulação das frases, que pode dever-se à associação das imagens à formulação de frases na aplicação anterior (com a minha mediação) – por exemplo, a evolução de uma mesma criança, entre aplicações, nas produções «pôr os sapatos» vs. «o rei manda pra apertar sapato» (cf. Nota de campo em Anexo D). Também se pôde observar uma melhoria na expressão verbal em detrimento da expressão corporal (cf. Nota de campo em Anexo B - «De seguida, diz: "é pra saltar"; e logo a seguir corrige-se sem que eu intervenha: "o rei manda pra saltar" (na primeira vez, o G. tendeu a fazer a ação com o corpo)») e na mobilização de algumas estratégias que lhes foram apresentadas, para conseguirem lembrar-se do objetivo de alguns momentos do jogo (cf. Nota de campo em Anexo D - «O N.M., enquanto abotoa a camisa, diz "vou começar pelo mais fácil" (iniciou pelo botão maior)»).

Partindo desta lógica, a segunda aplicação demorou menos tempo do que a primeira e prevejo a continuação destas melhorias com a constante utilização deste recurso – na verdade, quanto mais vezes for aplicado, mais vantagens e melhorias poderão

observar-se. As aprendizagens a nível da linguagem e das interações sociais entre pares (e tudo o que as envolve, como negociação, trabalho cooperativo ou o respeito pela vez do outro) foram-me bastante evidentes. A linguagem tem um papel fundamental para que a criança consiga expressar as suas ideias, emoções e necessidades e para que consigamos chegar a ela e ajudá-la. É, então, de extrema importância que sejam capacidades trabalhadas desde cedo.

O/A educador/a tem de detetar e atender às necessidades e pontos fortes únicos de cada criança e, portanto, diversificar as situações consoante essas características, adotando práticas pedagógicas diferenciadas. Terá, ainda, de «adaptar o ambiente, mudar métodos e ajustar currículos para que todas utilizem e aumentem as suas capacidades de comunicar e aprender» (Telmo et al., 1987, p. 7). A educação pré-escolar tem como grande vantagem possibilitar o contributo do grupo para a educação mútua e para a aprendizagem através da comunicação e cooperação. Mas não só de uma vantagem se trata, esta noção de integração num grupo social diversificado torna-se um traço característico da não diferenciação de crianças com mais dificuldades – ao fazerem parte de um grupo que trabalhe em conjunto para um fim social, as disparidades no desenvolvimento e aprendizagem entre pares atenuam-se. Considero que são essas diferenças entre as crianças que enriquecem o ambiente educativo, devendo a diversidade, em conformidade com Lopes da Silva et al. (2016), ser «encarada como um meio privilegiado para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem de cada criança» (p. 10). A valorização desta diversidade torna-se ainda, a meu ver, um ímpeto para a inclusão.

Considerando agora o recurso construído, este torna-se pertinente pela sua multifuncionalidade. Isto é, é funcional o suficiente para ser aplicado com outras crianças, com menos dificuldades, servindo-se como um ponto de partida para o desenvolvimento de capacidades. Ainda relativamente a esta proposta educativa, as crianças demonstraram interesse em utilizá-la e envolveram-se bastante (Anexo E). Noto, por isso, um resultado global muito positivo. Como aprendizagem para o meu futuro profissional, todo este trabalho de campo, desde a aplicação do jogo até à observação dos seus resultados, fez-me compreender que este tipo de recursos mais dinâmicos, que nem sempre precisam de ser muito elaborados, permitem trabalhar muitas competências. A construção destes

recursos servirá sempre como um bom método para trabalhar, sem que as crianças percebam diretamente que o estão a fazer, mas não deixando de lhes ser significativo.

REFERÊNCIAS

Araújo, A. N. B. (2009). *A narrativa oral literária na educação infantil: quem conta um conto aumenta um ponto* (Tese de doutoramento). Universidade Federal de Pernambuco Centro de Educação, Pernambuco.

Carvalho, R. G. G. (2006). Isolamento social nas crianças: propostas de intervenção cognitivo-comportamental. *Revista Iberoamericana de Educación, 40(3)*, 1-12.

Launay, C. & Borel-Maisonny, S. (1986). *Distúrbios da Linguagem da Fala e da Voz na Infância* (2.ª ed.) (M. E. O. Viana, Trad.). Brasil: Livraria da Roca.

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

Martins, A. F. D. M. (2015). *A Relação Entre a Teoria da Mente e o Jogo Simbólico Entre os 3 e os 6 Anos de Idade. Um Estudo Português* (Dissertação de mestrado). Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa.

Telmo, I. C., Santos, M. P., Fernandes, M. A. G. & Madeira, R. (1987). *Crianças com Necessidades Educativas Especiais. Manual de apoio aos Educadores de Infância e Professores do Ensino Básico.* Lisboa: Ministério da Educação e Cultura – Gabinete de Estudos e Planeamento.

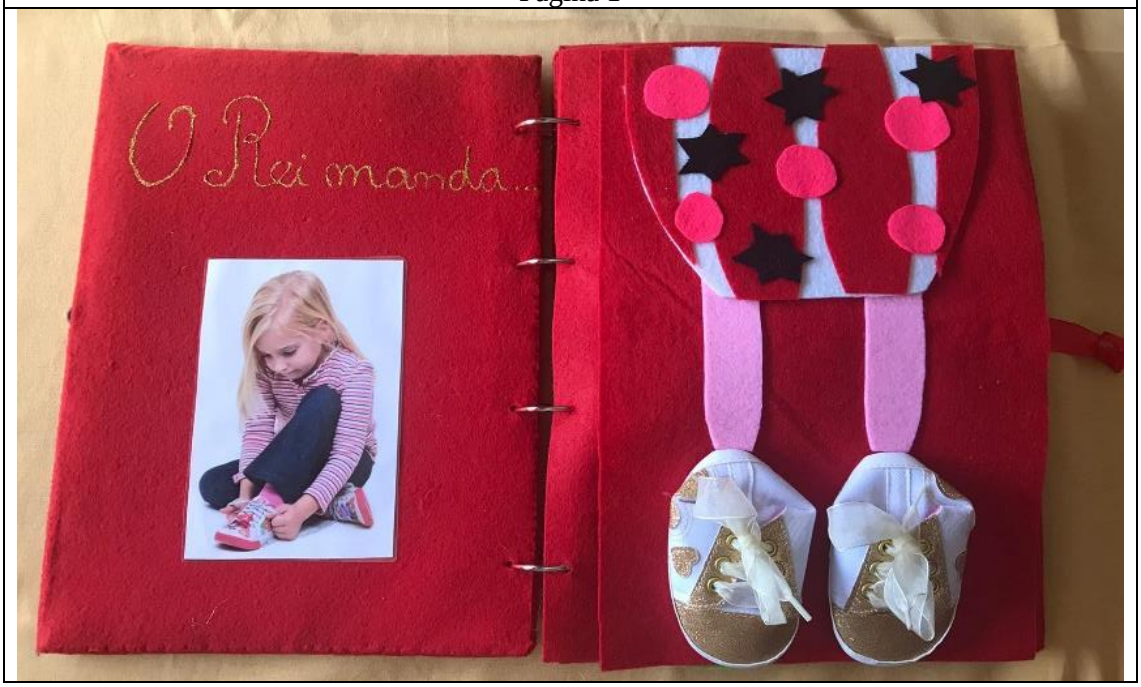
Vieira, V. S. (2016). *A motricidade fina da criança na escola e o potencial da expressão plástica e motora: Um estudo comparativo entre crianças das ilhas de São Miguel e Faial* (Dissertação de mestrado). Universidade dos Açores: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Departamento de Educação, Ponta Delgada.

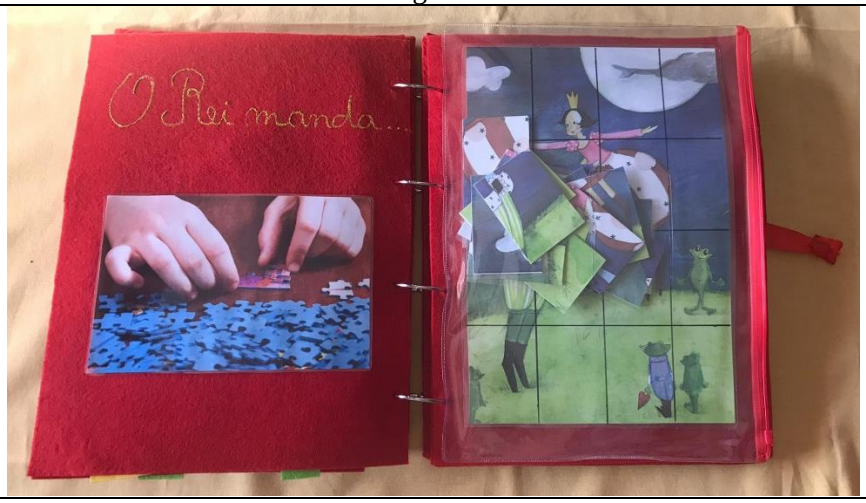
ANEXOS (da Reflexão V)

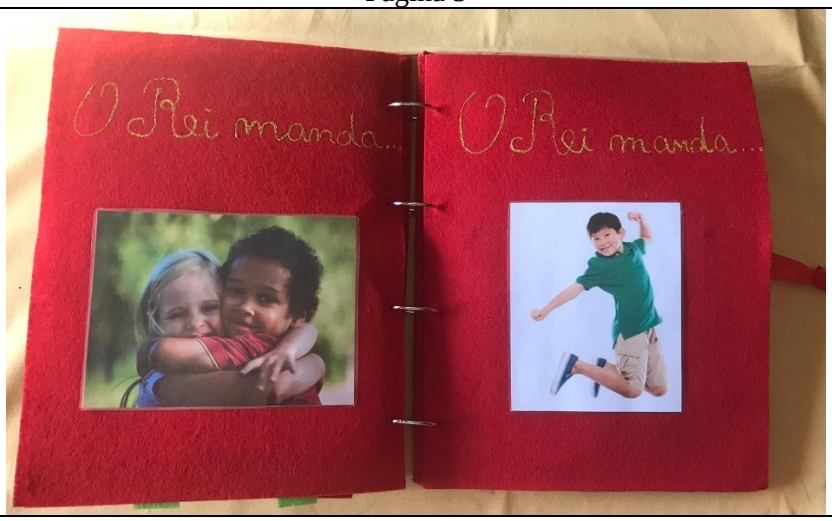
Anexo A. (da Reflexão V) Livro-Jogo: “O rei manda”

Capa e *dedoche do Rei*

Página 1



Página 2
Página 3
Página 4


Página 5

Página 6
Página 7

Anexo B. (da Reflexão V) A criança que realiza as tarefas não tem acesso às imagens

Anexo C. (da Reflexão V) Criança a brincar com o *dedoche* do rei, enquanto aguarda que a outra criança termine a tarefa

Anexo D. (da Reflexão V) Nota de campo da aplicação do recurso

Nota de campo n.º 38 2 de dezembro de 2019 (segunda-feira)	
Momento e Local	**Categoria**
11 h Atividade/Projeto (Pequeno Grupo) e Atividades Livres Departamento do Pré-Escolar	Aplicação do recurso contruído para a unidade curricular de Necessidades Educativas Especiais e Intervenção Precoce

Descrição	**Observações**
Numa sala à parte, sento-me com as crianças na mesa, abro o livro e coloco-o encostado de forma que fique na vertical. Retiro os materiais com as crianças, que me ajudam neste processo. Explico, de novo, a regra do jogo: tem de se dizer sempre "o rei manda…" e a seguir a ação da imagem que aparece. Se não o fizerem, o "amigo" não consegue fazer o que o rei mandou. Acrescento que o "cavaleiro", que faz o que o rei manda, não pode ver as imagens, que só o rei tem esse poder. Eu apresento-me como a ajudante, se precisarem, e refiro que também se podem entreajudar se virem que está a ser muito difícil. Da primeira vez, o N.M. é o rei e o G. o cavaleiro que obedece.	- A primeira aplicação deste recurso deu-se 1 semana antes (25/11/2019). - Notei uma diferença na antecipação das tarefas do recurso, em que as crianças previam as ações que vinham a seguir. Notei, inclusive, que estavam mais autónomas e confiantes na sua realização.
1.ª página – Dou o livro ao N.M. e este retira e coloca o *dedoche* sozinho, abre o livro e diz a frase: "o rei manda apertar os sapatos". De seguida, o G. seleciona o material correspondente rapidamente, antes de o N.M. acabar a frase. O G. pede-me ajuda e eu ato um dos sapatos, digo-lhe que tem de tentar atar o outro sozinho. No final, ainda que só tenha conseguido dar um nó, mostro-me satisfeita e digo-lhe que está a ir bem. **2.º página** – O N.M. vira a página e diz: "o rei manda apertar a camisola", corrijo para: "o rei manda abotoar a camisola… e mais o quê?" e o N.M. continua: "e apertar as calças". O G. começa por apertar as calças e o N.M. diz-lhe que era primeiro a camisola [tal como aparece na imagem].	- A estruturação das frases, bem como a identificação das imagens apresentadas estava mais aprimorada, demonstrando isto que com insistência neste tipo de jogos, as crianças vão mobilizando e recordando o que fizeram anteriormente, melhorando a realização das tarefas propostas. Talvez, por isto, esta aplicação tenha demorado menos tempo que a primeira vez.

3.ª página – O N.M. diz: "o rei manda cortar a coroa" e o G. identifica a ação dizendo: "isto corta na tesoura", escolhe o envelope amarelo e a tesoura e começa a recortar (no início, o G. opta pela mão direita e a meio muda para a esquerda). O N.M. espera atentamente observando o que o G. recorta. Como é uma atividade que demora mais tempo, vou cantando com o N.M. **4.ª página** – O N.M. diz: "o rei manda fazer o puzzle" e o G. pega no material antes de o N.M. ter completado a frase toda. Enquanto o G. o faz, o N.M. vai-lhe dizendo as peças que faltam "esse é o número 8, o 8 já 'tá" e vai ajudando com algumas posições das peças no sítio correto: "não é aí, esse é lá em cima". O G. no final diz: "já acabei, vira, vira [a página]". **5.ª página** – O N.M. diz: "o rei manda dar um abraço" e automaticamente levantam-se das cadeiras e abraçam-se. O N.M., de seguida, diz: "agora és tu para saltar". Peço-lhe que diga a frase toda e diz: "O rei manda para saltar". **6.ª página** – O N.M. retira as imagens, uma de cada vez, do envelope e diz: "o rei manda ficar com surpresa" e o G. realiza a emoção através do rosto da rainha e faz a expressão no espelho corretamente (utilizando sempre os dois materiais). O N.M. diz as restantes emoções: "o rei manda vomitar a sopa" (respondeu isto na sequência de uma estratégia que utilizei da primeira vez para que percebesse a emoção nojo), peço-lhe que diga: "o rei manda ficar com nojo", este repete; posteriormente diz: "o rei manda ficar triste", "o rei manda ficar assustado", "o rei manda ficar contente", "o rei manda ficar zangado". O G. consegue muito eficazmente representar as emoções nos dois materiais disponíveis. **7.ª página** – O N.M. olha para a imagem [crianças com um livro à frente] e hesita um pouco. Pergunto-lhe o que está a ver, mas não me responde. Ajudo-o mostrando os cartões. Ele diz de seguida: "fazer história". Aqui, as crianças juntam-se e peço-lhes que escolham dois cartões cada. O N.M. organiza os dois primeiros e o G. os dois últimos. Ajudo-os a organizarem os cartões na mesa, pondo-os todos seguidos pela ordem que escolheram (colocaram: rei; rei e rainha a comerem peras; sapo e no fim rainha a beijar o sapo).	- Utilizei algumas estratégias como conversar com as crianças que estavam à espera, acerca do seu dia-a-dia, cantando, incentivando a brincar com o *dedoche*, solicitando que se entreajudassem e apelando a que esperassem pela sua vez. - Ambas as crianças relembraram estratégias que eu tinha utilizado com elas para serem mais autónomas na realização do jogo.

O N.M. inicia: "o rei 'tava a fazer um avião, comeram a pera e o senhor… e esse… e o rei ficou do sapo." e o G. termina: "depois que eles beijaram e ficaram namorados". Agora é a vez de o G. mandar realizar as ações e o N.M. a realizá-las. Para isso, trocam de cadeiras. **1.º página** – O G. diz: "o rei manda pra apertar sapato" (na primeira aplicação do recurso, esta criança disse apenas "pôr os sapatos", acabando eu, na altura, por insistir na estruturação da frase completa e na identificação do verbo correto da imagem – "o rei manda apertar/atar os sapatos"). De seguida, o N.M. diz-me: "Não consigo" (na primeira aplicação do recurso, esta foi a tarefa que hesitou mais em realizar, também dizendo que não conseguia fazer). Como da primeira vez, digo-lhe que consegue e que vamos tentar juntos. Como o N.M. ainda selecionou o material correspondente, o G. faz o reparo: "levanta-te, tens buscar como a eu" e, de seguida, o N.M. seleciona corretamente o material de que necessita para realizar a ação. Digo-lhe que inicie a tarefa sozinho e, mais tarde, com o meu auxílio sobre as suas mãos, vamos atando os sapatos. O G. diz: "despacha como a eu". Peço-lhe que espere, pois, o "amigo" também esperou por ele quando estava a realizar a mesma ação. Ele acalma e brinca com o *dedoche* do rei. Assim que o N.M. acaba, reforço que conseguimos! **2.º página** – O G. diz: "o rei manda pra vestir a camisa e *espertar* as calças.". Peço-lhe que repita comigo a frase: "O rei manda abotoar a camisa e apertar as calças". Com alguma dificuldade, ele repete. O N.M., enquanto abotoa a camisa, diz "vou começar pelo mais fácil" (iniciou pelo botão maior). Enquanto o N.M. realiza a ação, vou falando com o G. para que não se aborreça. Reparo que tem um autocolante no seu sapato, ele pergunta o que é e eu respondo-lhe que é para saber que foi feito numa fábrica, ele diz-me "*aiá*, minha mãe comprou fábrica"; tento explicar-lhe que o sapato vem da fábrica e que a mãe comprou na loja, ao que me responde "minha mãe comprou aqui, isto [sapato] faz muito rápido".	- Na segunda vez, as crianças, no geral, estavam mais sensibilizadas para o facto de terem de esperar quando a outra criança ainda está a realizar a ação. - As crianças, por conhecerem o recurso, mobilizaram estratégias de resolução de problemas, relembrando e iniciando a tarefa pela parte mais fácil. - As crianças incentivaram-se na realização das tarefas.

O N.M. diz-me que não está a conseguir e eu digo-lhe que vai conseguir e o G. ajuda-me neste reforço positivo ao N.M. "'tás,'tás, ainda 'tás quase". **3.ª página** – O G. nesta página diz: "O rei manda pra cortar tesoura". Peço-lhe, de seguida, que diga "o rei manda recortar papel". De seguida, o G. apenas diz: "papel". Peço de novo a frase toda, acabando por dizê-la corretamente. O G. diz "despacha N.M., vai rápido", enquanto brinca com o *dedoche,* pondo-o a voar. Brinco com ele dizendo que tem um rei voador. **4.ª página** – Nesta página, o G. diz: "o rei manda fazeres puzzles" (na primeira vez, o G. dizia "fazer legos" e "fazer *os peças*). O N.M. identifica o material que precisa e realiza o puzzle muito eficazmente e vai dizendo "ainda me falta mais 4". O G. tenta ajudá-lo com algumas peças e o N.M. não quer e diz: "dá-me", apelo a que aceite a ajuda. No final, reforço positivamente por ter conseguido acabar. **5.ª página** – O G. diz: "pra dar braços", peço-lhe que diga "o rei manda dar abraço", ele repete-me. De seguida, diz: "é pra saltar"; e logo a seguir corrige-se sem que eu intervenha: "o rei manda pra saltar" (na primeira vez, o G. tendeu a fazer a ação com o corpo, disse-lhe que o "amigo" tinha de adivinhar sem ver o que fazia). **6.ª página** – O G. diz "o rei manda pra não gostar da sopa", ajudo-o no sentido de dizer: "o rei manda ficar com nojo"; ele di-lo corretamente. Vai dizendo as outras emoções: "O rei manda pra chorar", o N.M. realiza a ação e diz que só fez cara de triste, digo-lhe que não faz mal, que chorar também é estar triste. O G. continua: "O rei manda ficar contente"; "O rei manda pra zangar"; "O rei manda pra ficar com medo"; "O rei manda pra ficar surpresa". O N.M. seleciona mais rapidamente o rosto correspondente à emoção do que a expressa no espelho, apresentando-se pouco expressivo. **7.ª página** – O G. diz: "o rei manda pra ler uma história". Digo que vamos fazer uma história juntos. Desta vez, o G. organiza os dois primeiros e o N.M. os dois últimos cartões. Escolheram: rei; rainha e rei a comerem peras; rainha a beijar o sapo; e, no fim, o sapo. O G. diz: "O rei fazer avião, ele comeu pera e depois ficaram com… a doer a barriga" e o N.M. continuou: "Deu beijinho no sapo e depois ficou sapo".	- Uma das crianças demonstrou mais dificuldade na estruturação das frases (G.), sendo que eu ia ajudando nesse sentido. - Por vezes, as crianças queriam ou mostrar os cartões ou fazer com o próprio corpo a ação, apelei sempre a que não mostrassem. Denotando-se, da primeira para a segunda vez, uma melhoria na tentativa de a criança explicar o que queria dizer verbalmente e não com o corpo. - As crianças construíram a história muito à semelhança do que tinha sido feito na 1ª aplicação do recurso e do que ouviram uma da outra, nomeadamente na construção da história.

Registo fotográfico

Anexo E. (da Reflexão V) Crianças envolvidas a organizarem os cartões da história

REFLEXÃO VI:

Semana de 6 a 10 de janeiro de 2020

Eglantina Beatriz Rodrigues Coelho

(Nº 2018017)

Trabalho apresentado no âmbito da unidade curricular de

Prática Profissional Supervisionada II,

2º Ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar

Docente: João Rosa

2019-2020

O decorrer desta semana fez-me refletir acerca da importância do respeito e do cuidado na abordagem de assuntos culturais com as crianças, numa sala que é caracterizada pela heterogeneidade quanto à cultura. Este grupo tem uma criança muçulmana e algumas pertencentes a igrejas não católicas.

Nesta semana, a educadora falou sobre o Dia de Reis muito superficialmente, abordando apenas em estilo de conto, sem apelar à parte mais religiosa desta festividade. Reparei que também utilizou esta estratégia na época do Natal – lendo algumas histórias (*O Hotel Extravagância de Natal*, de Tracey Corderoy e Tony Neal e *Feliz Natal Lobo Mau*, de Clara Cunha e Natalina Cóias) que evidenciavam os valores da quadra e não a sua vertente católica. Nas conversas que se estabeleceram ao redor destas celebrações, ainda que se abordasse tudo o que poderia estar envolvido, as propostas mais católicas vinham do lado das crianças devido ao seu conhecimento, mas a perspetiva da educadora foi sempre imparcial e inclusiva, no sentido de os alertar para o acontecimento das datas, mas não na sua acessão mais cultural.

No que me toca, identifico-me com esta abordagem, uma vez que considero pertinente que as crianças tenham acesso ao que as rodeia, evitando abordá-lo de uma forma limitadora e impositora – ainda para mais quando existem crianças em sala que têm diferentes religiões e culturas e que podem não se identificar com este tipo de acontecimentos.

A linguagem utilizada pela educadora, bem como as atividades propostas para ambas as celebrações, demonstravam sensibilidade e respeito pela diversidade de crianças que o grupo aglomera. Esta torna-se uma abordagem justa, que motiva a promoção da igualdade de oportunidades. Verifica-se a importância que a educação de infância, de acordo com Lopes da Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), tem de reconhecer e valorizar as características individuais de cada criança, respeitando e dando resposta às suas diferenças, para que todas se sintam incluídas no grupo, tornando o ambiente educativo de qualidade e significativo para todas.

A diversidade de um grupo deve ser encarada como uma mais-valia e um importante contributo para as restantes crianças. Por isso, as partilhas em grande grupo neste tipo de celebrações são tão importantes. No fundo, a educadora gosta de recolher os dados das crianças nestas conversas conjuntas e valoriza as suas partilhas, mas não toma

partidos fundamentalistas, nem expõe a sua opinião pessoal, deixando que estas digam o que pensam sobre estas quadras, mas passando-lhes sempre uma visão mais generalista das celebrações, de modo que nenhuma se sinta excluída da vida em grupo.

Além disso, considero que este tipo de abordagens faz com que se apure a sensibilidade das crianças para que se debatam temas desta génese, no sentido de se tornarem mais inclusivas e respeitadoras das diferença. O que as crianças acabam por assimilar destes assuntos é exatamente a perspetiva com que estes foram transmitidos e isso torna-se benéfico (se a abordagem for a correta), na medida em que passam a conseguir abordar as temáticas através de diversos pontos de vista.

É desta forma, e de extrema importância, que as crianças além de sensibilizadas para a riqueza da diversidade, em simultâneo, se sintam respeitadas, valorizadas quanto à sua individualidade, estejam bem com a sua identidade, com as experiências, valores e bagagem cultural que trazem consigo. Para isso, é necessário que o jardim de infância crie um ambiente livre, respeitador e acolhedor, para que as crianças participem ativamente e se envolvam no contexto socioeducativo e, progressivamente, na sociedade.

Estas ideias vão ao encontro do objetivo da educação delineado pela Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), que considera que esta deve "(…) preparar as crianças para uma vida adulta ativa numa sociedade livre e inculcar o respeito pelos pais, pela sua identidade, pela sua língua e valores culturais, bem como pelas culturas e valores diferentes dos seus" (p. 24).

REFERÊNCIAS

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

UNICEF (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos* (2019 ed.). Consultado em https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-ao_dos_direitos_da_crianca.pdf

REFLEXÃO VII:

Semana de 13 a 17 de janeiro de 2020

Eglantina Beatriz Rodrigues Coelho

(Nº 2018017)

Trabalho apresentado no âmbito da unidade curricular de

Prática Profissional Supervisionada II,

2º Ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar

Docente: João Rosa

2019-2020

Esta semana debruçar-me-ei relativamente às estratégias de organização do grupo e do espaço. Na sexta-feira corrente, pude observar uma abordagem da educadora relativamente à forma como organizou as crianças nas diferentes áreas da sala.

O espaço da sala encontra-se dividido por doze áreas de interesse específico, com um número restrito de crianças por cada uma destas, facilitando a sua distribuição: a Área da Matemática, a Área das Novidades, a Área da Casa, a Área da Garagem, a Área dos Livros, a Área das Construções, a Área dos Jogos de Mesa, a Área do Computador (fechada temporariamente), a Área dos Puzzles, a Área da Escrita, a Área da Criação e a Área dos Legos. As crianças planeiam previamente, no início do período da manhã e no início do período da tarde, para que áreas vão brincar durante o tempo de Atividades Livres. Neste planeamento, está estipulado que as crianças não devem repetir a área escolhida anteriormente (pelo menos entre períodos). Nesta gestão há, também, a preocupação, por parte da equipa de sala, de que as crianças brinquem em conjunto, questionando-as sempre que escolhem uma área onde não estará mais ninguém se assim se querem manter.

Além de esta gestão ser comum a todos os dias, nesta semana a educadora experimentou uma dinâmica em que pediu às crianças que escolhessem uma área de brincadeira a que nunca tivessem ido e/ou que não escolhiam com tanta frequência. Percebi desta estratégia a ideia de mobilidade da sala, permitindo que as crianças tivessem a oportunidade de brincar em sítios a que não costumavam aceder; por outro lado, que não escolhessem sempre a mesma área, dando oportunidade às outras crianças de o fazer; e também de forma a variar e a experimentar as potencialidades da sala. É uma estratégia bastante pertinente para as crianças, no sentido em que alarga as suas experiências em sala, pode modificar e ampliar brincadeiras e fazer emergir novos gostos das crianças. A educadora consegue também percecionar quais as potencialidades do grupo (zonas em que são mais fortes) e as suas preferências, mas também recolhe as suas dificuldades e/ou áreas onde não preferem estar, fazendo com que as possa ajudar no balanço entre as duas dimensões.

A educadora sentiu que a dinâmica do grupo de crianças em torno das áreas estava estagnada, pois utilizavam constantemente as mesmas, com as mesmas crianças. É nestas alturas que o/a educador/a tem de se fazer valer da sua capacidade de reflexão, que deve

ser constante, tendo sensibilidade apurada para identificar as dinâmicas da sala e modificá-las em benefício das crianças. Concomitantemente com Lopes da Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), a organização do espaço da sala deve ser a "(…) expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que este/a se interrogue sobre a sua função, finalidades e utilização (…)" (p. 26). Em concordância com as mesmas autoras, é de extrema importância a reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação da organização da sala, que permite que esta seja modificada de acordo com as necessidades, a evolução do grupo e que se mantenha desafiadora.

Os adultos da sala devem procurar promover nas crianças uma aprendizagem ativa e, para tal, o espaço deve permitir que possam "envolver-se numa grande diversidade de brincadeiras, sozinhas ou com outras crianças, incluindo explorações, construções, jogos de faz-de-conta, pinturas, desenhos e outros jogos simples" (Hohmann & Weikart, 2003, p. 163). É papel do adulto fazer com que as crianças se permitam experimentar e explorar o espaço da sala e, por isso, este deve ser atraente para as crianças, para que estejam completamente compenetradas e envolvidas, não perdendo o interesse. Assim sendo, é objetivo criar um espaço, segundo os mesmos autores, em que as crianças se sintam "(…) seguras, valorizadas, competentes e curiosas" (p. 163).

As crianças que conhecem e utilizam o espaço na sua abrangência, compreendem como está organizado e pode ser utilizado, participam nessa organização e nas decisões sobre as suas mudanças, são mais independentes, autónomas e capazes (tanto a nível individual, como em grupo) (Lopes da Silva et al., 2016). Esta apropriação do espaço "(…) dá-lhes a possibilidade de fazerem escolhas, de utilizarem os materiais de diferentes maneiras, por vezes imprevistas e criativas, e de forma cada vez mais complexa." (Lopes da Silva et al., 2016, p. 26)

Com este conjunto de estratégias estão garantidas as condições para criar uma mobilização e dinâmica ativa e positiva do grupo e da sala, em que as áreas mais e menos solicitadas conseguem ser geridas de forma eficaz, além de permitir que as crianças brinquem diversificadamente nas zonas disponíveis, com diferentes materiais e com diferentes crianças, de modo que ampliem brincadeiras, estendam as suas capacidades sociais, de brincadeira e de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2003). *Educar a Criança* (2.ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

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

REFLEXÃO VIII:

Semana de 20 a 24 de janeiro de 2020

Eglantina Beatriz Rodrigues Coelho

(Nº 2018017)

Trabalho apresentado no âmbito da unidade curricular de

Prática Profissional Supervisionada II,

2º Ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar

Docente: João Rosa

2019-2020

A reflexão desta semana incidirá na importância de adultos que apoiem a resolução de problemas por parte das crianças, promovendo a sua autonomia. Durante a minha intervenção, foi constante o incentivo à autonomia por parte da educadora cooperante e da assistente operacional, mas um acontecimento em particular, no decorrer desta semana, fez-me refletir mais aprofundadamente acerca desta temática.

Na terça-feira (dia de ginástica), as crianças antes de irem para o ginásio, vestem os casacos, pois a chegada até ao espaço faz-se pela rua. Nesse momento, a educadora solicita a quem já tem o casaco apertado que auxilie quem ainda não o fez. É comum, nestes momentos, algumas crianças solicitarem os adultos que estão por perto para as ajudarem; mas, neste dia, todos conseguiram o solicitado sem que nenhum adulto interviesse, mostrando-se bastante competentes.

Este momento, além de promover a resolução de problemas e a consequente autonomia, acabou por promover também um momento de interajuda e cooperação. Evidenciou-se que as crianças mais velhas, ao observarem as dificuldades das mais novas, foram ajudá-las.

Figura 1. Uma criança mais nova (4 anos) a ser auxiliada por uma mais velha (6 anos).

Esta mesma tarefa foi-lhes solicitada aquando o término da aula de ginástica, em que tiveram de repetir o processo, mostrando-se, mais uma vez, capazes. Além destes dois momentos, e por ser uma prática recorrente da equipa da sala, considero que a insistência e persistência na promoção de situações desafiadoras melhora as referidas capacidades das crianças. Considero bastante importante a promoção da autonomia em

crianças em idade Pré-Escolar e mais significativo se torna quando esta competência se trabalha a partir de situações-problema do quotidiano, com que as crianças se deparam. De acordo com Hohmann e Weikart (2003), é quando "(…) as crianças se confrontam com problemas da vida real – resultados inesperados ou barreiras para atingir as suas intenções – [que] o processo de reconciliar o inesperado com aquilo que já sabem sobre o mundo estimula a aprendizagem e o desenvolvimento" (p. 24).

Estes momentos tornam-se bastante significativos, pois emergem de situações reais e exigem das crianças e "(…) do seu corpo um constante poder de saber analisar e reafirmar-se em cada situação", para que adquiram a autonomia de forma progressiva (Cordeiro, 2010, p. 549). Primeiramente, as crianças experimentam com o apoio dos adultos e posteriormente fazem-no sozinhas, enfrentando, assim, a ousadia de dar mais um passo (Cordeiro, 2010). E é nessa experimentação não acompanhada que as crianças vão percebendo que são capazes, tornando-se, gradualmente, mais autónomas dos adultos. O adulto é responsável também por deixar fazer e deixar experimentar, pois segundo Lopes da Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), "a construção da autonomia envolve uma partilha de poder entre o/a educador/a e as crianças (…)" (p. 36).

Existe uma ideia muito presente em sala, que a educadora faz questão de salientar bastantes vezes, que é a de ser proibido dizer "eu não consigo", substituindo por "eu vou tentar, eu consigo". A equipa desta sala, por um lado, estimula as crianças a tentarem ultrapassar-se, mas por outro lado, está presente para lhes dizer que não está sempre "tudo bem", ajudando-os a perceber em que podem melhorar e efetivamente a melhorarem. No meu entender, todas estas ações com as crianças criam as condições necessárias para que ganhem a noção delas mesmas, proporcionando a construção do seu eu e trabalhando o seu autoconceito – o desenvolvimento dos seus talentos e a sua apreciação, numa comparação com os outros (Cordeiro, 2010) –, e a autoestima, em que se lhes permite que se admirem a si próprios e se valorizem.

É preciso aproveitar o dia-a-dia do jardim de infância, desafiar as crianças com situações que lhes façam sentido, para que consigam aprender e desenvolver-se. Ao confrontarem-se consigo mesmas, detetando os seus pontos fortes e fracos, vão se melhorando e valorizando, vendo-se como seres capazes e competentes. É, pois, claro que a melhor estratégia para tornar as crianças "progressivamente melhores e mais

inteligentes solucionadores de problemas é dar-lhes oportunidades de resolverem problemas que lhes interessem, ou seja, problemas que surjam das próprias tentativas de compreender o mundo" (Hohmann & Weikart, 2003, p. 23)

REFERÊNCIAS

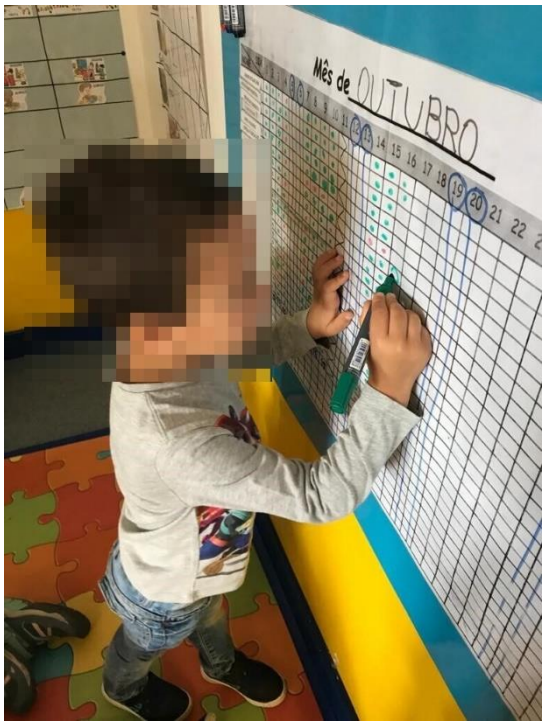
Cordeiro, M. (2010). *O Livro da Criança* (5.ª edição). Lisboa: A Esfera dos Livros.

Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2003). *Educar a Criança* (2.ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

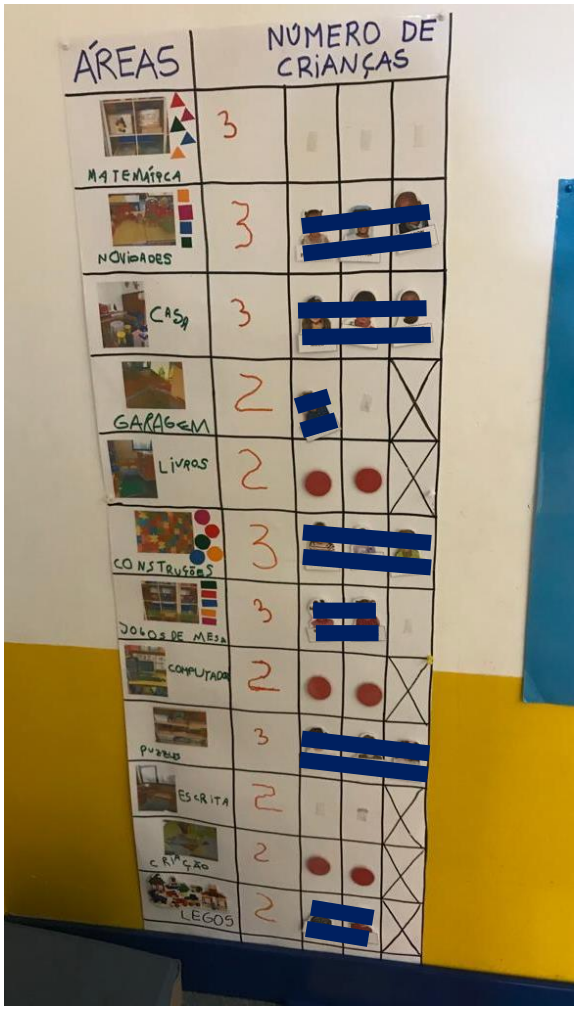
Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Anexo D. Quadro do Planeamento Diário

Anexo E. Quadro das Presenças



Anexo F. Quadro das Áreas



Anexo G. Áreas da Sala B do JI (fotografia panorâmica do espaço)

Anexo H. Registo Informativo de Observação (Ano letivo 2019/2020)

REPÚBLICA PORTUGUESA | EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

REGISTO INFORMATIVO DE OBSERVAÇÃO

ANO LETIVO 2019/2020

Nome: _____ Data Nascimento: _____Idade: _____

[nome do JI] Sala ___ Educadora _____ 1º Período – Data de registo ___/_____/____

O Registo Informativo de Observação incide sobre as aprendizagens e competências referenciadas nas Orientações Curriculares definidas para a Educação Pré-Escolar

Lei-Quadro (Lei n.º5/97, de 10 de fevereiro)

ÁREAS DE CONTEÚDO

1. Área de Formação Pessoal e Social:

* "A Área de Formação Pessoal e Social é considerada uma área transversal, porque, embora tenha uma intencionalidade e conteúdos próprios, se insere em todo o trabalho educativo realizado no jardim de infância, uma vez que tem a ver com a forma como as crianças se relacionam consigo próprias, com os outros e com o mundo, num processo de desenvolvimento de atitudes, valores e disposições que constituem as bases de uma aprendizagem bem sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária."

2. Área de Expressão e Comunicação:

* "A Área de Expressão e Comunicação é a única em que se distinguem diferentes domínios, que se incluem na mesma área por terem uma íntima relação entre si e constituírem formas de linguagem indispensáveis para a criança interagir com os outros, exprimir os seus pensamentos e emoções de forma própria e criativa, dar sentido e representar o mundo que a rodeia."

- Domínio da Educação Física

* "Numa perspetiva de construção articulada do saber em que a criança é o sujeito da aprendizagem, a Educação Física, como abordagem globalizante, possibilita-lhe um desenvolvimento progressivo da consciência e do domínio do seu corpo e, ainda o prazer do movimento numa relação consigo própria, com o espaço, com os outros e com os objetos."

POCH PORTUGAL 2020 UNIÃO EUROPEIA Fundo Social Europeu

- Domínio da Educação Artística

* "As diferentes linguagens artísticas, que fazem parte deste domínio (Artes Visuais, Jogo Dramático/Teatro, Música e Dança), são meios de enriquecer as possibilidades de expressão e comunicação das crianças. …"

Subdomínios: Artes Visuais, Jogo Dramático/Teatro, Música e Dança

- Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

* "O desenvolvimento da linguagem oral tem uma importância fundamental na educação pré-escolar. Sabe-se que a linguagem oral é central na comunicação com os outros, na aprendizagem e na exploração e desenvolvimento do pensamento, permitindo avanços cognitivos importantes…" " …facilitar a emergência da linguagem escrita através do contacto e uso da leitura e da escrita, em situações reais e funcionais associadas ao quotidiano
Da criança."

- Domínio da Matemática

* "O desenvolvimento de noções matemáticas inicia-se muito precocemente e, na educação pré-escolar, é necessário dar continuidade a estas aquisições e apoiar a criança no seu desejo de aprender." … "Sabe-se que os conceitos matemáticos adquiridos nos primeiros anos vão influenciar positivamente as aprendizagens posteriores…"

3. Área do Conhecimento do Mundo:

* "Os seres humanos desenvolvem-se e aprendem em interação com o mundo que os rodeia. Ao iniciar a educação pré-escolar, a criança já sabe muitas coisas e construiu algumas ideias não só sobre o mundo social e natural envolvente, mas também sobre o modo como se usam e para que servem objetos, instrumentos e máquinas do seu quotidiano. A área do Conhecimento do Mundo enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê…."

Data _____

Educadora _____

Encarregado de Educação _____

Anexo I. Ficha da Criança (Ano letivo 2019/2020)

AGRUPAMENTO

DEPARTAMENTO DO PRÉ- ESCOLAR
Ano lectivo 2019/2020
FICHA DA CRIANÇA

Processo Nº

CRIANÇA

Nome: _____

Morada:_____

Código Postal_____Data de nascimento_____/_____/_____

Nacionalidade_____Naturalidade_____Distrito_____
Cartão de Cidadão_____ Nº Utente de Saúde_____
Nº de Identificação Fiscal_____Nº de Segurança Social_____
NºPassaporte/Autorização Residência_____

FILIAÇÃO

Pai _____Telefone/Tm_____

Morada:_____Código Postal:_____

Data de nascimento___/___/_____ Nacionalidade_____Naturalidade_____

Habilitações Literárias_____

Situação Profissional_____

Contacto do trabalho_____e-mail_____

Nº de Identificação Fiscal_____CC/ Passaporte/Aut.Residência_____

Mãe_____ Telefone/Tm_____

Morada:_____Código Postal:_____

Data de nascimento___/___/_____ Nacionalidade_____Naturalidade_____

Habilitações Literárias_____

Situação Profissional_____

Contacto do trabalho_____e-mail_____

Nº de Identificação Fiscal_____CC/Passaporte/Aut.Residência_____

ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO

Nome_____Grau de Parentesco_____ Tel./Tm_____

Morada:_____Código Postal:_____

Data de nascimento___/___/_____ Nacionalidade_____Naturalidade_____

Habilitações Literárias_____

Situação Profissional_____

Contacto do trabalho_____e-mail_____

Nº de Identificação Fiscal_____Nº de passaporte (estrangeiro)_____

EM CASO DE URGÊNCIA CONTACTAR COM:	
Nome/Grau de Parentesco	Telefone/Telemóvel

AGREGADO FAMILIAR			
Nome	Parentesco	Profissão	Idade

Tem algum irmão neste estabelecimento/agrupamento?_____

Qual?_____

ATIVIDADES DE ANIMAÇÃO DE APOIO À FAMILIA

A criança almoça na escola? Sim ☐ Não ☐

Requereu prolongamento? Sim ☐ Não ☐ Horário:_____

PERCURSO ESCOLAR

Frequentou creche?_____ Teve apoio de alguma ama?_____

Esteve em casa?_____Com quem?_____

Frequentou outro Estabelecimento de Educação Pré-Escolar?_____

Qual?_____desde_____até_____

Anexo J. Tabela de caracterização do grupo de crianças

Crianças	Sexo	Data de nascimento	Nacionalidade/ Naturalidade	Idade a 7 de outubro de 2019	Idade a 7 de fevereiro de 2020	Percurso institucional/ Anos letivos com a equipa	Entrega após o horário letivo	Observações
2013								
N. M.	Masculino	13 de setembro de 2013	Portuguesa	6 anos	6 anos e 4 meses	▪ Frequentou anteriormente uma ama e seguidamente outro estabelecimento de EPE. ▪ Permanece com a equipa de sala há 3 anos letivos.	AAAF	▪ (NEE) Pedido de adiamento da escolaridade obrigatória – PEA sem Perturbação do Desenvolvimento Intelectual e com Perturbação da Linguagem (de acordo com a DSM-5 – Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais) – informação retirada do Relatório de Avaliação do Desenvolvimento, da Linguagem e do Comportamento do Hospital. ▪ Entrada no 1º ciclo no próximo ano letivo.
G.	Masculino	26 de outubro de 2013	Portuguesa	5 anos e 11 meses	6 anos e 3 meses	▪ Frequentou anteriormente uma ama.	Casa	▪ (NEE) Regime de escolaridade não-obrigatória – Dificuldade na

						▪ Permanece com a equipa de sala há 3 anos letivos.		linguagem (expressão e compreensão verbal). ▪ Entrada no 1º ciclo no próximo ano letivo.
A. P.	Feminino	3 de novembro de 2013	Portuguesa	5 anos e 11 meses	6 anos e 3 meses	▪ Frequentou anteriormente outro estabelecimento de EPE. ▪ Permanece com a equipa de sala há 2 anos letivos.	AAAF	▪ Regime condicional, fora da escolaridade não obrigatória ▪ Entrada no 1º ciclo no próximo ano letivo.
I.	Feminino	3 de novembro de 2013	Portuguesa	5 anos e 11 meses	6 anos e 3 meses	▪ Frequentou anteriormente uma ama. ▪ Permanece com a equipa de sala há 3 anos letivos.	AAAF	▪ Regime condicional, fora da escolaridade não-obrigatória. ▪ Entrada no 1º ciclo no próximo ano letivo.
S.	Masculino	12 de novembro de 2013	Portuguesa	5 anos e 11 meses	6 anos e 2 meses	▪ Frequentou anteriormente outro estabelecimento de EPE. ▪ Permanece com a equipa de sala há 3 anos letivos.	AAAF	▪ Regime condicional, fora da escolaridade não obrigatória. ▪ Entrada no 1º ciclo no próximo ano letivo.
A.	Masculino	22 de novembro de 2013	Portuguesa	5 anos e 11 meses	6 anos e 2 meses	▪ Frequentou anteriormente outro estabelecimento de EPE. ▪ Permanece com a equipa de sala há 3 anos letivos.	AAAF	▪ Regime condicional, fora da escolaridade não obrigatória. ▪ Entrada no 1º ciclo no próximo ano letivo.
R. S.	Feminino	25 de dezembro de 2013	Portuguesa	5 anos e 10 meses	6 anos e 1 mês	▪ Frequentou anteriormente uma ama.	AAAF	▪ Regime condicional, fora da escolaridade não obrigatória. ▪ Entrada no 1º ciclo no próximo ano letivo.

						▪ Permanece com a equipa de sala há 3 anos letivos.		
2014								
R. J.	Masculino	12 de março de 2014	Portuguesa	5 anos e 7 meses	5 anos 10 meses	▪ Frequentou anteriormente outro estabelecimento de EPE. ▪ Permanece com a equipa de sala há 2 anos letivos.	AAAF	▪ Entrada no 1º ciclo no próximo ano letivo.
N.	Feminino	14 de maio de 2014	Portuguesa	5 anos e 4 meses	5 anos 8 meses	▪ Frequentou outro estabelecimento de EPE. ▪ É o primeiro ano letivo com a equipa de sala.	ATL	▪ Entrada no 1º ciclo no próximo ano letivo.
D.	Masculino	27 de maio de 2014	Brasileira	5 anos e 4 meses	5 anos e 8 meses	▪ Frequentou outro estabelecimento de EPE. ▪ É o primeiro ano letivo com a equipa de sala.	ATL	▪ Entrada no 1º ciclo no próximo ano letivo.
M.	Feminino	18 de junho de 2014	Portuguesa	5 anos e 3 meses	5 anos e 7 meses	▪ Frequentou outro estabelecimento de EPE. ▪ É o primeiro ano letivo com a equipa de sala.	ATL	▪ Entrada no 1º ciclo no próximo ano letivo.
N. F.	Feminino	8 de agosto de 2014	Portuguesa	5 anos e 1 mês	5 anos e 5 meses	▪ Permaneceu anteriormente com familiares. ▪ Permanece com a equipa de sala há 2 anos letivos.	AAAF	▪ Entrada no 1º ciclo no próximo ano letivo.

D. P.	Masculino	23 de setembro de 2014	Portuguesa	5 anos	5 anos e 4 meses	▪ Frequentou anteriormente outro estabelecimento de EPE. ▪ É o primeiro ano letivo com a equipa de sala.	AAAF	▪ Continuará em EPE no próximo ano letivo.
M. S.	Feminino	24 de setembro de 2014	Portuguesa	5 anos	5 anos e 4 meses	▪ Frequentou anteriormente outro estabelecimento de EPE. ▪ É o primeiro ano letivo com a equipa de sala.	Casa	▪ Continuará em EPE no próximo ano letivo.
M. D.	Feminino	29 de outubro de 2014	Portuguesa	4 anos e 11 meses	5 anos e 3 meses	▪ Frequentou anteriormente outro estabelecimento de EPE. ▪ É o primeiro ano letivo com a equipa de sala.	AAAF	▪ Continuará em EPE no próximo ano letivo.
2015								
H.	Masculino	26 de janeiro de 2015	Portuguesa	4 anos e 8 meses	5 anos	▪ Frequentou anteriormente outro estabelecimento de EPE. ▪ É o primeiro ano letivo com a equipa de sala.	ATL	▪ Continuará em EPE no próximo ano letivo.
R.	Masculino	27 de março de 2015	Portuguesa	4 anos e 6 meses	4 anos e 10 meses	▪ Frequentou anteriormente uma ama. ▪ É o primeiro ano letivo com a equipa de sala.	AAAF	▪ Continuará em EPE no próximo ano letivo.

P.	Masculino	19 de maio de 2015	Portuguesa	4 anos e 4 meses	4 anos e 8 meses	▪ Frequentou anteriormente outro estabelecimento de EPE. ▪ É o primeiro ano letivo com a equipa de sala.	AAAF	▪ Continuará em EPE no próximo ano letivo.
M. B.	Masculino	2 de julho de 2015	Portuguesa	4 anos e 3 meses	4 anos e 7 meses	▪ Frequentou anteriormente outro estabelecimento de EPE. ▪ É o primeiro ano letivo com a equipa de sala.	AAAF	▪ (NEE) A decorrer o seu processo de diagnóstico, presumindo-se uma PEA acompanhada de um atraso no desenvolvimento global, bem como dificuldade na linguagem. ▪ Continuará em EPE no próximo ano letivo.
B.	Feminino	4 de setembro de 2015	Guineense da Guiné-Bissau	4 anos e 1 mês	4 anos e 5 meses	▪ Frequentou anteriormente uma ama. ▪ É o primeiro ano letivo com a equipa de sala.	AAAF	▪ Continuará em EPE no próximo ano letivo.

Anexo K. Tabela de caracterização das famílias do grupo de crianças

Crianças	Profissão pai	Habilitações literárias	Nacionalidade/ Naturalidade	Idade pai	Profissão mãe	Habilitações literárias	Nacionalidade/ Naturalidade	Idade mãe	Estrutura familiar
A.	Desempregado	Desconhecido	▪ Guineense ▪ Guiné-Bissau	56	Doméstica	11º ano	▪ Guineense ▪ Guiné Bissau	33	Vive com o pai, a mãe e o irmão (3 anos).
A. P.	Técnico Comercial	Licenciatura	▪ Portuguesa ▪ São Tomé	38	Professora Físico-Química. – Ensino Básico	Licenciatura	▪ Portuguesa ▪ Portugal	36	Vive com o pai, a mãe e o irmão gémeo que frequenta a mesma Escola.
B.	Mecânico Naval	Desconhecido	▪ Guineense ▪ Guiné Bissau	54	Doméstica	Desconhecido	▪ Guineense ▪ Guiné Bissau	44	Vive com a mãe, a tia e o irmão (8 anos) que frequenta a mesma Escola.
D.	Vendedor	Superior Completo	▪ Brasileira ▪ Brasil	36	Empregada doméstica	12º ano	▪ Brasileira ▪ Brasil	36	Vive com o pai e a mãe.
D. P.	-	-	-	-	Desempregada	9º ano	▪ Portuguesa ▪ Portugal	38	Vive com a mãe e o irmão gémeo que frequenta a mesma Escola.

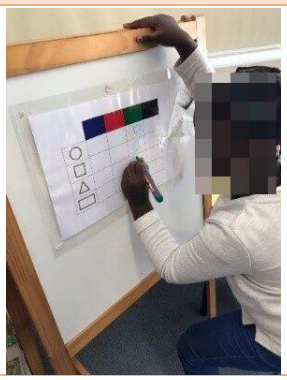
G.	Motorista	12º ano	▪ Portuguesa ▪ Cabo Verde	29	Empregada de balcão	12º ano	▪ Portuguesa ▪ Cabo Verde	28	Vive com o pai, a mãe e o irmão mais novo.
H.	Militar	Curso Técnico – Nível IV	▪ Portuguesa ▪ Portugal	38	Administrativa	Curso Técnico – Nível IV	▪ Portuguesa ▪ Portugal	34	Vive com o pai, a mãe e o irmão (9 anos) que frequenta a mesma Escola.
I.	Hotelaria	12º ano	▪ Portuguesa ▪ Portugal	39	Assistente Técnica	12º ano	▪ Portuguesa ▪ Portugal	43	Vive com o pai, a mãe e a irmã gémea que frequenta a mesma Escola.
M.	Jornalista – Repórter Fotográfico	12º ano	▪ Portuguesa ▪ Portugal	41	Cabeleireira	9º ano	▪ Portuguesa ▪ Portugal	47	Vive com o pai e a mãe.
M. B.	Construção Civil	10º ano	▪ Brasileira ▪ Brasil	32	Restauração	9º ano	▪ Portuguesa ▪ Brasil	37	Vive com o pai e a mãe.
M. S.	Desempregado	7º ano	▪ Portuguesa ▪ Guiné Bissau	41	Desempregada	6º ano	▪ Portuguesa ▪ Senegal	27	Vive com o pai, a mãe e o irmão (3 anos).
M. D.	-	-	-	-	Caixa restauração/ estudante de direito	12º ano	▪ Portuguesa ▪ Angolana	27	Vive com a mãe e a avó materna.

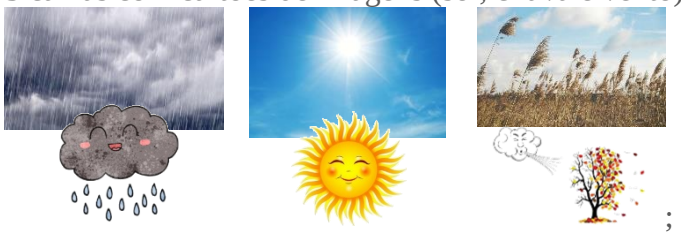
N.	Cortador de carne	5º ano	▪ Portuguesa ▪ Portugal	35	Empregada da Limpeza	5º ano	▪ Portuguesa ▪ Portugal	31	Vive com a mãe.
N. M.	Artista de rua	8º ano	▪ Portuguesa ▪ Portugal	39	Costureira/ Modelista (em casa)	12º ano	▪ Portuguesa ▪ Angola	41	Vive com o pai, a mãe e o irmão (9 meses).
N. F.	Montador de pladur	10º ano	▪ Portuguesa ▪ Portugal	36	Desempregada	12º ano	▪ Portuguesa ▪ Portugal	30	Vive com o pai, a mãe e 4 irmãos (3 semanas, 10 anos, 3 anos e 8 anos) – dois deles frequentam a mesma Escola.
P.	Pedreiro	9º ano	▪ Guineense ▪ Guiné Bissau	42	Doméstica	11º ano	▪ Guineense ▪ Guiné Bissau	34	Vive com o pai, a mãe e irmão mais velho.
R.	Desconhecido	12º ano	▪ Cabo-verdiano ▪ Cabo Verde	26	Empregada de andares	9º ano	▪ Portuguesa e Cabo Verdiana ▪ Cabo Verde	26	Vive com a mãe.
R. J.	Cozinheiro	12º ano	▪ Portuguesa ▪ Portugal	37	Farmacêutica	12º ano	▪ Portuguesa ▪ Portugal	29	Vive com o pai e a mãe.
R. S.	Armador de ferro	11ª classe	▪ Portuguesa ▪ Guiné Bissau	37	Empregada da limpeza	11ª classe	▪ Portuguesa ▪ Guiné Bissau	41	Vive com o pai, a mãe, a irmã (16 anos) e o

									irmão (9 anos) que frequenta a mesma Escola.
S.	Arvorado de construção civil	7º ano	▪ Portuguesa ▪ Portugal	42	Desempregada - Estudante	A frequentar o 12º ano	▪ Portuguesa ▪ Portugal	31	Vive com o pai e a mãe.

Anexo L. Planificações (Propostas de atividades 1 a 28)

<table>
<tr><th colspan="3">Proposta de atividade 1: Tabela de dupla entrada (cores e figuras geométricas)
25 de outubro de 2019 (sexta-feira)</th></tr>
<tr><th>Momento</th><th>Espaço</th><th>Grupo</th></tr>
<tr><td>Manhã (antes da fruta)</td><td>Sala de atividades</td><td>Grande Grupo</td></tr>
<tr><th colspan="3">Recursos</th></tr>
<tr><td colspan="3">• 4 canetas de quadro branco e respetivo apagador;
• Cavalete;
• Patafix;
• Tabela de dupla entrada (cores e figuras geométricas)
 .</td></tr>
<tr><th colspan="2">Estratégia/Atividade</th><th>Objetivos</th></tr>
<tr><td colspan="2">Em grande grupo, com as crianças sentadas no tapete, é apresentada a tabela de dupla entrada, com as figuras geométricas e as cores, que estará colada no cavalete, garantindo que todo o grupo a visualiza.
É-lhes explicada a lógica do jogo a partir do preenchimento de uma coluna, explorando o nome das figuras geométricas e as cores. Num momento posterior, pede-se que uma criança venha preencher, de forma a garantir que compreendeu a lógica do jogo e demonstrando para as restantes.</td><td>EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO
Matemática
○ Utilizar tabela de dupla entrada;
○ Fazer correspondência (figura–cor);
○ Identificar e nomear as figuras geométricas (círculo, quadrado, triângulo, retângulo)
Educação Artística (Artes Visuais)
○ Identificar as cores (azul, vermelho, verde e preto).</td></tr>
<tr><th colspan="3">Avaliação/Reflexão</th></tr>
<tr><td colspan="3">Nesse dia, o recurso ficou disponível na Área da Escrita, tornando-se esta uma área móvel, fechada para este efeito, e pela qual as crianças podiam passar, independentemente da área que escolhessem para brincar para jogar este jogo, com o meu auxílio.
Nos dias seguintes, este recurso integrou esta área, sendo que as crianças podiam utilizá-lo se tivessem escolhido a Área da Escrita.
As crianças mais velhas foram as que aderiram mais a esta atividade, percebendo a lógica depois de explicada (além de ter explicado em grande grupo, reforcei individualmente).</td></tr>
</table>

Registo fotográfico


<table>
<tr><th colspan="3">Proposta de atividade 2: Introdução ao outono
28 de outubro de 2019 (segunda-feira)</th></tr>
<tr><th>Momento</th><th>Espaço</th><th>Grupo</th></tr>
<tr><td>Manhã (antes da fruta)</td><td>Sala de atividades</td><td>Grande Grupo</td></tr>
<tr><th colspan="3">Recursos</th></tr>
<tr><td colspan="3">• Livro O Outono, da Biblioteca Infantil;
• 3 caixas com cartões de imagens (sol, chuva e vento)
  ;
• Folhas de árvores;
• Cavalete.</td></tr>
<tr><th colspan="2">Estratégia/Atividade</th><th>Objetivos</th></tr>
<tr><td colspan="2">Com as crianças sentadas no tapete, será lida a história.
No final da história, relacionando com a leitura, será realizada uma conversa com as crianças acerca das cores características desta estação do ano, ilustrando com exemplos do livro (reforçando as cores: amarelo, laranja, vermelho, castanho,…).
De seguida, com recurso às caixas que contêm, cada uma delas, a imagem de um sol, da chuva e do vento, pedir a 3 crianças que expliquem, sem que digam o nome do que observam no cartão, o que veem dentro da caixa para que as restantes adivinhem – auxiliar a criança, se se mostrar necessário.
Após isto, reforçar estes fenómenos atmosféricos com os exemplos ilustrativos do livro.
Seguidamente, mostrar alguns exemplos de folhas de árvores, salientando, mais uma vez, as suas cores e o facto de caírem nesta altura do ano.</td><td>CONHECIMENTO DO MUNDO
○ Reconhecer o outono como uma das estações do ano;
○ Identificar os fenómenos atmosféricos do outono (sol, chuva e vento);
○ Identificar as cores do outono.
EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO
Linguagem Oral (Comunicação Oral)
○ Explicar o que observa, por outras palavras (sem que utilize o seu nome concreto).</td></tr>
<tr><th colspan="3">Avaliação/Reflexão</th></tr>
<tr><td colspan="3">Tentei criar uma estratégia para lhes explicar os fenómenos de uma forma diferente – estilo mímica –, que perdurasse. Esta, tornou-se bastante interessante e as crianças, ainda que com alguma dificuldade, conseguiram muito eficazmente cumpri-la.</td></tr>
</table>

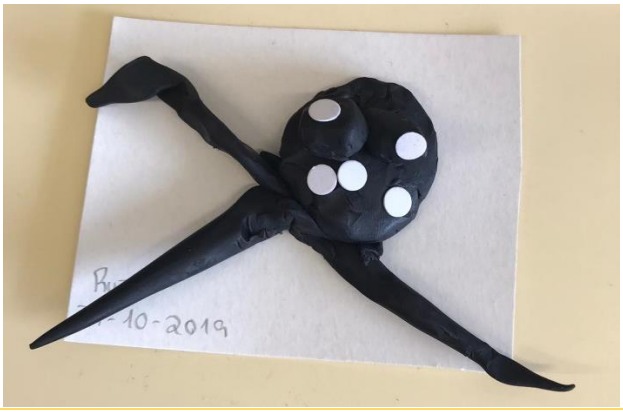
<table>
<tr><th colspan="3">Proposta de atividade 3: Apanhar folhas de árvores e desenhar-se a partir de uma
28 de outubro de 2019 (segunda-feira)
29 de outubro de 2019 (terça-feira)</th></tr>
<tr><th>Momento</th><th>Espaço</th><th>Grupo</th></tr>
<tr><td>Manhã (depois da fruta)
Tarde</td><td>Sala de atividades
(Recreio)</td><td>Pequeno Grupo
(e/ou Grande Grupo)</td></tr>
<tr><th colspan="3">Recursos</th></tr>
<tr><td colspan="3">• Folhas das árvores;
• Folhas brancas A4;
• Cola batom;
• Lápis de carvão/cor.</td></tr>
<tr><th colspan="2">Estratégia/Atividade</th><th>Objetivos</th></tr>
<tr><td colspan="2"><u>(Este momento realizar-se-á se não chover)</u>
De manhã, depois do momento da fruta, dividir-se-á o grupo de crianças, em pequenos grupos, sendo que cada um deles ficará com cada um dos adultos da sala (3). Ser-lhes-á explicado que terão de apanhar uma folha de árvore seca, que servirá para desenharem o seu próprio corpo. Por isso, é necessário que procurem folhas parecidas com eles mesmos (mais compridas, mais largas, mais finas etc.).

<u>(Se chover, a atividade realizar-se-á com as folhas de árvore trazidas por mim)</u>
Enquanto algumas das crianças brincam nas suas áreas, outras, quando solicitadas, realizam a atividade: Cada criança escolherá uma folha que se assemelhe a si (estrutura do corpo) e colará essa folha de árvore numa folha branca. De seguida, completarão, a partir do ponto de partida da folha, o resto do corpo, desenhando (braços, mãos, pernas etc.).</td><td>EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO
Educação Artística (Artes Visuais)
○ Representar a figura humana com um ponto de partida (folha da árvore);
CONHECIMENTO DO MUNDO
○ Identificar as partes do corpo.</td></tr>
<tr><th colspan="3">Avaliação/Reflexão</th></tr>
<tr><td colspan="3">Neste dia choveu e a primeira parte da atividade não foi cumprida, pelo que percebi a necessidade de ideias alternativas que continuem a dar intenção ao que é proposto às crianças.
Esta atividade foi decidida por mim, visto que tinha reparado que algumas crianças (essencialmente as mais novas) demonstraram fragilidades na noção da figura humana. Por esse motivo, tirei partido da temática trabalhada – o outono – e de aspetos com esta relacionados, como as folhas das árvores como base da figura humana com o objetivo de ajudar na estruturação desta noção.
Também notei alguma dificuldade na escrita do próprio nome, sendo que utilizei algumas estratégias que havia observado numa das atividades propostas pela educadora utilizou numa das atividades que propôs.
A atividade teve continuação da parte da tarde e no dia seguinte.</td></tr>
</table>

Registo fotográfico	
Produção de uma criança de 4 anos.	Produção de uma criança de 6 anos.

<table>
<tr><th colspan="3">Proposta de atividade 4: Leitura da história e Cuquedinho em plasticina
31 de outubro de 2019 (quinta-feira)</th></tr>
<tr><th>Momento</th><th>Espaço</th><th>Grupo</th></tr>
<tr><td>Manhã (antes e depois da fruta)</td><td>Sala de atividades</td><td>Grande Grupo
Pequeno Grupo</td></tr>
<tr><th colspan="3">Recursos</th></tr>
<tr><td colspan="3">• Livro O Cuquedo e os Pequenos Aprendizes do Medo, de Clara Cunha e Paulo Galindro;
• Plasticina preta;
• Círculos em papel branco;
• Cartolina branca (para colocar as produções das crianças).</td></tr>
<tr><th colspan="2">Estratégia/Atividade</th><th>Objetivos</th></tr>
<tr><td colspan="2">1ª atividade
De manhã, antes do momento da fruta, devido a ser Halloween, antes de ler a história far-se-á uma breve conversa com as crianças acerca dos seus medos.
De seguida, realizar-se-á a leitura da história, captando sempre a atenção para o que acontecerá a seguir e para as frases que se repetem, na tentativa de que as crianças antecipem.
No final da história, conversar-se-á acerca dos animais que apareceram na história.

2ª atividade
Depois do momento da fruta, será solicitado a um grupo de crianças (6), que estará disposto em mesas para realizar o “cuquedinho” da história que ouviram anteriormente, em plasticina.
(Para essa construção, se se mostrar necessário apoiar com algumas imagens do livro.).</td><td>FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL
Convivência democrática e cidadania
○ Participar numa conversa, respeitando a sua vez de falar;
○ Respeitar a vez de falar dos elementos do grupo.
EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO
Linguagem Oral (Comunicação Oral)
○ Apreciar a leitura de uma história;
○ Identificar elementos da história (animais, frases que repetem, padrões numéricos etc.);
○ Antecipar e inferir sobre a história.
EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO
Educação Artística (Artes Visuais)
○ Representar uma personagem de um livro;
○ Realizar uma construção, a partir de plasticina, dando-lhe a forma pretendida.</td></tr>
</table>

Avaliação/Reflexão
Na primeira atividade, as crianças estavam um pouco agitadas. Penso que se deveu ao facto de apelar à sua participação ao longo da leitura da história. Na segunda atividade, foi muito interessante perceber a noção que as crianças têm, na sua forma física, de uma personagem de que gostam e que já conheciam.
Registo fotográfico
Produções de crianças de 5 anos: 

Proposta de atividade 5: Frutos/as do outono 4 de novembro de 2019 (segunda-feira)		
Momento	**Espaço**	**Grupo**
Tarde	Sala de atividades	Grande Grupo

Recursos

- Frutas/os (marmelo, laranja, maçã, pera, romã, dióspiro, castanha, avelã, noz e amêndoa);
- Imagem da "Prateleira dos/as frutos/as do outono":

Estratégia/Atividade	Objetivos
Com as crianças no tapete, numa primeira abordagem, será mostrada a imagem da "Prateleira dos/as frutos/as do outono", sendo apresentados os seus elementos. Posteriormente, serão, desta vez, apresentados os/as frutos/as reais, um a um. Em cada um, as crianças serão questionadas se o conhecem e, posteriormente, falar-se-á sobre o seu nome e um pouco sobre algumas das suas particularidades (o que se pode fazer com ele, se nasce da árvore etc…) Os/as frutos/as como: avelã, romã, castanha, noz, dióspiro e marmelo serão passados pelas mãos das crianças, que se encontrarão em meia-roda, e ser-lhes-á solicitado que toquem e cheirem, fazendo comparações (o mais mole, o que cheira melhor etc.). De seguida, serão cortados e abertos para que possam observar o seu interior.	**CONHECIMENTO DO MUNDO** ○ Demonstrar espírito de curiosidade em relação ao meio envolvente; ○ Identificar os frutos/as de outono; ○ Identificar características da estação do ano (outono). **EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO** **Linguagem Oral (Abordagem à Escrita)** ○ Escrever no computador através da soletração.

Avaliação/Reflexão

Esta atividade correu de forma um pouco agitada, pois as crianças estavam curiosas e queriam muito tocar nos/as frutos/as. Além disso, conseguiram identificar alguns frutos/as e conheceram novos, o que se mostrou ser uma potencialidade.
O grupo demonstra muito interesse na vertente exploratória.

Proposta de atividade 6: Pesquisar sobre os/as frutos/as do outono 5 de novembro de 2019 (terça-feira)		
Momento	**Espaço**	**Grupo**
Manhã (depois da fruta)	Sala de atividades	Pequeno Grupo
Recursos		
• Computador; • Imagem da "Prateleira dos/as frutos/as do outono": 		
Estratégia/Atividade		**Objetivos**
Serão formados grupos de 3 a 4 crianças para pesquisarem, com o meu auxílio, na Área do Computador os/as frutos/as do outono já abordados/as (os grupos serão escolhidos por mim, tendo em conta o critério idade). O que recolherem será legendado. Ser-lhes-á apresentada a "Prateleira dos/as frutos/as do outono" de forma a relembrar. Em alguns grupos, darei a provar alguns/mas frutos/as. À medida que cada pequeno grupo recolhe os/as frutos/as, as imagens e as respetivas legendas são impressas na hora (à sua frente) e por elas recortadas.		**CONHECIMENTO DO MUNDO** ○ Explorar as possibilidades do computador e da impressora; ○ Identificar elementos do meio natural, mais especificamente os/as frutos/as do outono.
Avaliação/Reflexão		
Esta atividade teve continuidade no período da tarde.		

Proposta de atividade 7: *Prateleira dos/as frutos/as do outono* 6 de novembro de 2019 (quarta-feira)		
Momento	**Espaço**	**Grupo**
Tarde	Sala de atividades	Grande Grupo

Recursos

- Imagens dos/as frutos/as e respetiva legendagem já plastificada;
- Cartolina em formato de prateleira;
- Imagem da "Prateleira dos/as frutos/as do outono":

Estratégia/Atividade	**Objetivos**
As crianças, divididas pelos grupos de pesquisa, apresentarão, à vez, as imagens dos/as frutos/as pesquisados ao restante grupo, que estará no tapete. No cavalete, estarão os nomes dos respetivos frutos/as todos misturados que terão de identificar e associar. Posteriormente, colocarão na *Prateleira* as imagens e a respetiva legenda. O objetivo é que esta "prateleira" se torne um recurso a longo a prazo, que fique exposta e tenha os/as seus/suas frutos/as (e eventuais legumes) substituindo/as aquando a mudança da estação.	**CONHECIMENTO DO MUNDO** ○ Identificar e nomear os/as frutos/as do outono. **EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO** **Comunicação Oral** ○ Exprimir oralmente mensagens. **Linguagem Oral (Abordagem à Escrita)** ○ Associar a palavra escrita (do/a fruto/a) ao seu som.

Avaliação/Reflexão

Considero que esta atividade correu bem, pois, no geral, todas as crianças conseguiram identificar os/as frutos/as que tinham recolhido. Considero bastante pertinente e significativo o trabalho em pequeno grupo e a posterior partilha ao restante grupo.

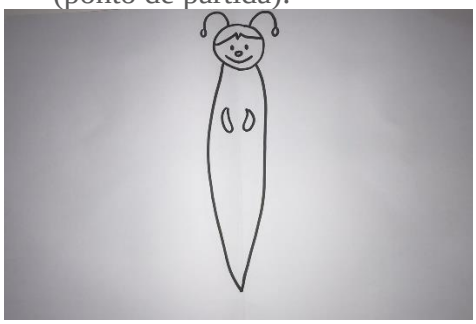
Registo fotográfico

<table>
<tr><th colspan="3">Proposta de atividade 8: Leitura da história e simetria das borboletas
15 de novembro de 2019 (sexta-feira)</th></tr>
<tr><th>Momento</th><th>Espaço</th><th>Grupo</th></tr>
<tr><td>Manhã (antes e depois da fruta)
Tarde</td><td>Sala de atividades</td><td>Grande Grupo
Pequeno Grupo</td></tr>
<tr><th colspan="3">Recursos</th></tr>
<tr><td colspan="3">

Livro A Borboleta Leta, de Maria de Lourdes Soares e Manuela Bacelar;
Imagens de borboletas com formas geométricas retiráveis:

.

Folhas papel cavalinho brancas A3, com o corpo da borboleta já desenhado (ponto de partida):



Tintas guache;
Pincéis.

</td></tr>
<tr><th colspan="2">Estratégia/Atividade</th><th>Objetivos</th></tr>
<tr><td colspan="2">1.ª atividade
Antes da fruta, a seguir à minha dinamização da manhã, realizado o acolhimento, a canção do “bom dia” e o preenchimento dos quadros (rotina, presenças e áreas), será realizada a Hora do Conto com o grande grupo que estará sentado, em meio círculo, no tapete.
Introduzirei alguns elementos do livro caracterizadores de um livro, fazendo referência às autoras (como “quem escreve o livro” e “quem fez os desenhos/ilustrações”).
No final, com recurso a imagens de borboletas simétricas (pelas suas formas geométricas), explicarei a simetria através da noção de que uma metade é igual à outra metade (partindo da noção de metade que já tinham trabalhado anteriormente). Para isso, dividirei a imagem</td><td>EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO
Matemática
o Identificar elementos iguais (uma metade é igual à outra) – noção de simetria.
CONHECIMENTO DO MUNDO
o Reconhecer características dos seres-vivos (asas da borboleta).</td></tr>
</table>

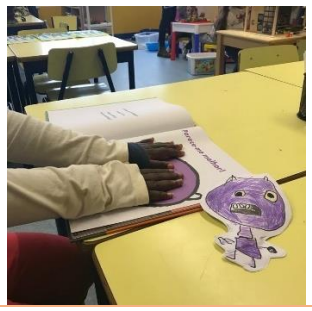
da borboleta a meio e mostrarei um lado de cada vez para que entendam que são iguais. Esta noção também será explicada através da imagem de uma borboleta que tem formas geométricas retiráveis, em que vou retirando ou colocando as formas de maneira a que ela fique ou não simétrica e vou questionando o grupo ("será que este lado está igual ao outro?"). Pedir a algumas crianças, à vez, que deixem a borboleta simétrica, colocando as formas nos sítios certos. **2.ª atividade** Depois da fruta, cada grupo de 2 crianças, será chamado para a mesa onde se encontrará uma folha, dobrada a meio, com o corpo da borboleta sem asas (fazendo a associação à borboleta da história ouvida anteriormente). As crianças terão de colocar tinta numa das metades da folha e, de seguida, imprimem a metade sem tinta sobre a que tem. Posteriormente, a folha será aberta com cuidado e é observado o resultado – uma metade fica igual à outra metade que não foi inicialmente pintada.	**EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO** **Educação Artística (Artes Visuais)** o Explorar técnicas de pintura. **CONHECIMENTO DO MUNDO** o Observar a causa-efeito.
Avaliação/Reflexão	
Considero que a primeira atividade tenha corrido bem, já que percebi pelo envolvimento geral das crianças. Na segunda atividade, tentei aproveitar conhecimentos/aprendizagens do grupo acerca das metades para introduzir este conceito – que considero que não ficou estabilizado – de simetria, em que uma asa é igual à outra. Além disto, as crianças apreciaram esta técnica de pintura. Esta atividade teve continuidade durante alguns dias.	

<table>
<tr><th colspan="3">Proposta de atividade 9: Borboletas Letas
18 de novembro de 2019 (segunda-feira)</th></tr>
<tr><th>Momento</th><th>Espaço</th><th>Grupo</th></tr>
<tr><td>Tarde</td><td>Sala de atividades</td><td>Pequeno Grupo</td></tr>
<tr><th colspan="3">Recursos</th></tr>
<tr><td colspan="3">• Trabalhos das crianças das Borboletas Letas;
• Lápis de carvão e cor;
• Tesouras.</td></tr>
<tr><th colspan="2">Estratégia/Atividade</th><th>Objetivos</th></tr>
<tr><td colspan="2">Com os trabalhos das Borboletas Letas terminados e secos, as crianças, nas mesas de trabalho, procederão à pintura do corpo com recurso a lápis de cor. Posteriormente, realizarei um traço a lápis de carvão à volta das manchas de tinta criadas pelas crianças, de forma a que estas tenham alguma orientação para o recorte.</td><td>EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO
Educação Artística (Artes Visuais)
○ Utilizar os lápis de cor (realizando corretamente a pega);
○ Colorir em espaços limitados;
○ Utilizar a tesoura de forma adequada.</td></tr>
<tr><th colspan="3">Avaliação/Reflexão</th></tr>
<tr><td colspan="3">Notei alguma dificuldade no recorte e na pega do lápis em algumas crianças. Tanto quando pude, auxiliei-as nesse processo, mas também estimulei a que realizassem sozinhas. Esta atividade teve continuidade noutros dias.</td></tr>
<tr><th colspan="3">Registo fotográfico</th></tr>
<tr><td colspan="3"> </td></tr>
</table>

1.ª Produção: Criança com 4 anos
2.ª Produção: Criança com 6 anos

<table>
<tr><th colspan="3">Proposta de atividade 10: Leitura da história
19 de novembro de 2019 (terça-feira)</th></tr>
<tr><th>Momento</th><th>Espaço</th><th>Grupo</th></tr>
<tr><td>Tarde</td><td>Sala de atividades</td><td>Grande Grupo</td></tr>
<tr><th colspan="3">Recursos</th></tr>
<tr><td colspan="3">

Livro Posso entrar numa história assustadora?, de Sean Taylor e Jean Jullien;
Boneco da personagem da história – o monstrinho:

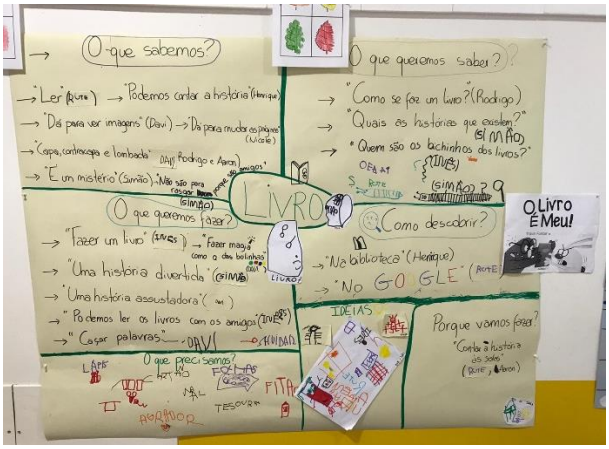
</td></tr>
<tr><th colspan="2">Estratégia/Atividade</th><th>Objetivos</th></tr>
<tr><td colspan="2">Será lida a história com o grupo sentado no tapete com recurso ao boneco da personagem principal – o monstrinho – que aparecerá no final, pregando um susto, visto que a personagem desaparece das ilustrações do livro e surge na última página pregando um susto, o boneco aparecerá também.
No final, o boneco e a história estarão disponíveis para que as crianças, a nível mais individual, os possam explorar.</td><td>EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO
Linguagem Oral (Comunicação Oral)
○ Apreciar a leitura de uma história;
○ Apreciar manusear um livro, explorando-o.</td></tr>
<tr><th colspan="3">Avaliação/Reflexão</th></tr>
<tr><td colspan="3">Depois desta atividade, na exploração da história mais individualmente, duas crianças demonstraram interesse em criar o monstrinho igual ao que lhes tinha sido apresentado. Por isso, construí, conjuntamente com estas, em papel de impressão, a personagem da história. As crianças desenharam a parte de trás e da frente do monstrinho que, posteriormente, colaram e encheram com algodão.
Com este recurso construído fizeram o reconto da história que lhes tinha lido, apoiadas no livro e boneco.
Esta pequena atividade, que surgiu no seguimento da que tinha planeado, demonstra a importância de deixar os recursos utilizados à disposição das crianças, de que podem surgir inúmeras potencialidades.
  </td></tr>
</table>

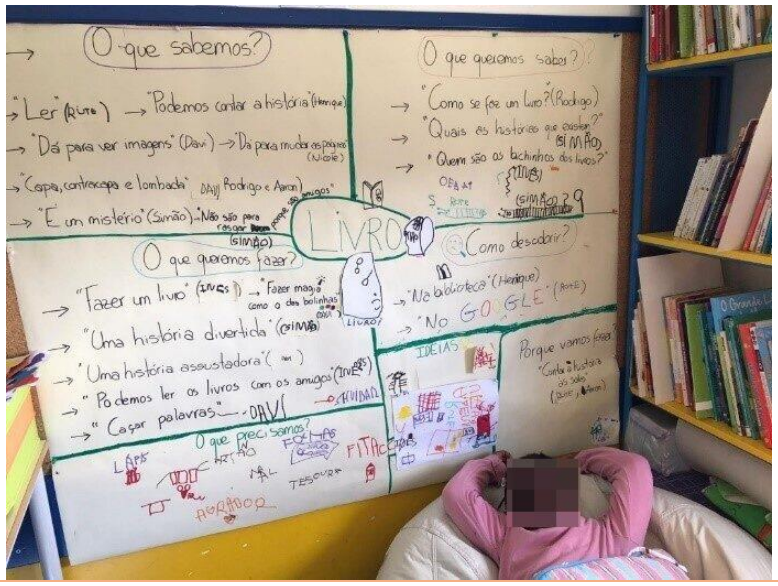
<table>
<tr><th colspan="3">Proposta de atividade 11: Leitura da história
20 de novembro de 2019 (quarta-feira)</th></tr>
<tr><th>Momento</th><th>Espaço</th><th>Grupo</th></tr>
<tr><td>Manhã (antes da fruta)</td><td>Sala de atividades</td><td>Grande Grupo</td></tr>
<tr><th colspan="3">Recursos</th></tr>
<tr><td colspan="3">• Livro O Livro é Meu!, de Travis Foster e Ethan Long.</td></tr>
<tr><th colspan="2">Estratégia/Atividade</th><th>Objetivos</th></tr>
<tr><td colspan="2">Antes do momento da fruta, a seguir ao Acolhimento/Quadros/Planeamento diário, será realizada a Hora do Conto com as crianças sentadas no tapete. De seguida, serão induzidas algumas questões a partir da leitura anterior, levando a uma chuva de ideias.</td><td>EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO
Linguagem Oral (Comunicação Oral)
○ Apreciar a leitura de uma história;
○ Expressar ideias.
FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL
Convivência democrática e cidadania
○ Participar numa conversa, respeitando a sua vez de falar.
Independência e autonomia
○ Revelar interesse nas atividades propostas, exprimindo ideias.</td></tr>
<tr><th colspan="3">Avaliação/Reflexão</th></tr>
<tr><td colspan="3">Surgiu, neste momento, a intenção, por parte de um pequeno grupo de crianças (5), de construir “o melhor livro do mundo”, tal como realizaram as personagens do livro da história que tinham ouvido.
Nesta sequência, foi realizada uma chuva de ideias, a bruto, para o avanço de um projeto. A partir de papel de cenário, colocado na parede, fiz algumas questões, que registei em simultâneo com as respetivas respostas das crianças, para que pudessem acompanhar:
- “Querem fazer o “o melhor livro do mundo?”
- “Se o fizéssemos seria para quê?”
- “Quem quer ajudar a fazer o livro?”
- “O que já sabemos sobre livros/histórias?”
- “O que queremos saber e fazer?”
- “Como vamos descobrir?”
Da parte da tarde, com o pequeno grupo que demonstrou interesse em avançar com este projeto, completou-se a teia com ideias mais individuais e com registos das próprias crianças. Tais como:</td></tr>
</table>

- “O que precisamos [para construir o livro/história]?” – Esta questão surgiu no seguimento da própria história, em que as personagens enumeravam alguns dos materiais necessários para a construção de um livro;
- Ideias que surgiram sobre o conteúdo do livro a ser construído.

Além disto, as crianças foram assinando os nomes a seguir às suas produções orais, de forma que identificassem o que tinham dito, e ainda se imprimiu a capa do livro da história para não se esquecerem de onde tinha surgido o projeto.

No final, sendo que a teia estava com bastante informação e visto que as crianças ainda não leem, decidiu-se que no dia seguinte seria realizada uma teia mais simplificada para se planificar o que teríamos de fazer para dar início à construção d’*O Melhor Livro do Mundo*. Esta teia, ainda assim, incluiu-se na Área dos Livros, contextualizando a temática com a respetiva área da sala.





<table>
<tr><th colspan="3">Proposta de atividade 12: Teia (de planificação) para o projeto sobre livros/histórias
22 de novembro de 2019 (sexta-feira)</th></tr>
<tr><th>Momento</th><th>Espaço</th><th>Grupo</th></tr>
<tr><td>Manhã (antes e depois da fruta)</td><td>Sala de atividades</td><td>Grande Grupo
Pequeno Grupo</td></tr>
<tr><th colspan="3">Recursos</th></tr>
<tr><td colspan="3">• Papel de cenário;
• Canetas/Lápis de cor.</td></tr>
<tr><th colspan="2">Estratégia/Atividade</th><th>Objetivos</th></tr>
<tr><td colspan="2">1ª atividade
Neste dia, será realizada uma teia para clarificar e planificar as ideias que guiarão o projeto d'O Melhor Livro do Mundo. A construção desta teia mais simples será realizada no primeiro momento da manhã com o grupo todo, no sentido de recolher mais informações.

2ª atividade
No segundo momento da manhã, será em pequeno grupo que se completará esta teia, de forma a recolher ideias mais individuais e personalizá-la (com ilustrações e os seus nomes).</td><td>FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL
Independência e autonomia
○ Revelar interesse nas atividades propostas, exprimindo ideias.</td></tr>
<tr><th colspan="3">Avaliação/Reflexão</th></tr>
<tr><td colspan="3">A teia construiu o plano de trabalho.
Respondendo à questão: "O que vamos fazer":
- O melhor livro do mundo;
- Desenhar uma história;
- Descobrir quem são os bichinhos dos livros (referência do livro);
- Ouvir e ler histórias;
- Caçar/descobrir as palavras nas histórias.</td></tr>
<tr><th colspan="3">Registo fotográfico</th></tr>
<tr><td colspan="3">
</td></tr>
</table>

<table>
<tr><th colspan="3">Proposta de atividade 13: Leitura da história
26 de novembro de 2019 (terça-feira)</th></tr>
<tr><th>Momento</th><th>Espaço</th><th>Grupo</th></tr>
<tr><td>Tarde</td><td>Sala de atividades</td><td>Grande Grupo</td></tr>
<tr><th colspan="3">Recursos</th></tr>
<tr><td colspan="3">• Livro O Grufalão, de Julia Donaldson e Axel Scheffler.</td></tr>
<tr><th colspan="2">Estratégia/Atividade</th><th>Objetivos</th></tr>
<tr><td colspan="2">Esta história será lida, sem que se apresente a capa (que tem a imagem do grufalão), para que o grupo de crianças aguarde até ao seu aparecimento numa das páginas do livro.
Antes de mostrar a imagem da personagem do livro, solicitar às crianças que deduzam, a partir das pistas da história, como será a sua forma física.</td><td>EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO
Linguagem Oral (Comunicação Oral)
○ Apreciar a leitura de uma história;
○ Demonstrar interesse e curiosidade pela leitura de uma história;
○ Antecipar momentos da história.</td></tr>
<tr><th colspan="3">Avaliação/Reflexão</th></tr>
<tr><td colspan="3">Esta história serviu de Pré-Teste que será aplicado com uma amostra de 5 das crianças do grupo (a nível individual) e, por esse motivo, não foi muito trabalhada e explorada no seu final.
As crianças demonstraram bastante interesse e envolvimento relativamente a esta história.</td></tr>
</table>

<table>
<tr><th colspan="3">Proposta de atividade 14: Leitura da história e elementos de um livro e Criação do livro de registos do projeto
27 de novembro de 2019 (quarta-feira)</th></tr>
<tr><th>Momento</th><th>Espaço</th><th>Grupo</th></tr>
<tr><td>Manhã (antes e depois da fruta)
Tarde</td><td>Sala de atividades</td><td>Grande Grupo
Pequeno Grupo</td></tr>
<tr><th colspan="3">Recursos</th></tr>
<tr><td colspan="3">• Livro O Incrível Rapaz que Comia Livros, de Oliver Jeffers;
• Imagens dos elementos constituintes do livro;
• Livro A3, em cartão sem os elementos de um livro;
• Plasticina;
• Capa personalizável;
• Letras em papel eva;
• Folhas brancas A3.</td></tr>
<tr><th colspan="2">Estratégia/Atividade</th><th>Objetivos</th></tr>
<tr><td colspan="2">1.ª atividade
Na primeira parte da manhã, realizar-se-á a Hora do Conto. Posteriormente, explorar-se-á, com o grande grupo de crianças sentadas no tapete, os elementos constituintes do livro da história lida: capa, contracapa, lombada, título, autores, guardas e páginas.

2.ª atividade
Depois da hora da fruta, ainda em grande grupo, far-se-á o jogo do quente e frio em que as crianças, 2 a 2, têm de encontrar os constituintes do livro, que estarão espalhados e escondidos pela sala.
Assim que encontrarem as partes que faltam, terão de voltar para o grupo e colocar o elemento encontrado no sítio correto, num livro que estará vazio. Terão, também, de nomear o que encontraram.
Após a colocar os elementos no livro, será solicitado às crianças que se sentem nas mesas e construam livros em plasticina, de forma a consolidar a aprendizagem. Ao longo das suas construções, pedirei que me digam o que estão a construir, no sentido de nomearem as partes de um livro.

3.ª atividade
Foi acordado com o grupo de crianças do projeto que se procederia à construção de um livro do mesmo, em que se registaria tudo o que fosse descoberto sobre livros/histórias.</td><td>EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO
Linguagem Oral (Comunicação Oral)
○ Apreciar a leitura de uma história;
○ Identificar elementos da história;
○ Identificar os elementos de um livro e o seu sítio correspondente.
Educação Artística (Artes Visuais)
○ Realizar uma construção, a partir de plasticina, dando-lhe a forma pretendida.
FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL
Consciência de si como aprendente
○ Revelar interesse e envolvimento nas atividades propostas;
○ Colaborar em atividades de pares;</td></tr>
</table>

Por isso, da parte da tarde, em pequeno grupo, as crianças procederão à escolha e personalização do nome do livro de registos, bem como dos seus separadores. Os registos a colocar a esta altura são: a descoberta de um livro com formato circular, trazido por uma criança, após uma discussão acerca da existência de livros com este formato; e os primeiros livros lidos	○ Colocar em prática o que se propôs a realizar.

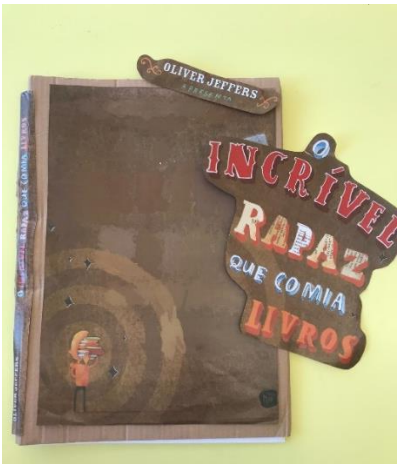
Avaliação/Reflexão

A primeira atividade, foi uma das que, até agora, correu melhor com este grupo.
Na minha opinião, as crianças aprendem e consolidam aprendizagens quando as "sentem no corpo". O grupo estava bastante motivado para o desenrolar da atividade e percecionei que os conteúdos abordados lhes fizeram sentido e foram mobilizados posteriormente na construção de um livro de plasticina, na segunda atividade, e em dias posteriores.

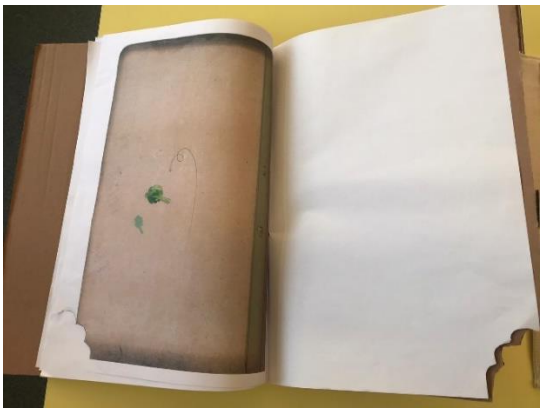
Para a terceira atividade, Ficou decidido com o pequeno grupo do projeto que se ia colocando as histórias que fôssemos lendo, bem como as descobertas realizadas e, por isso, foram construídos dois separadores para tal efeito. Os separadores criados foram: "Histórias que lemos", em que constarão as imagens dos livros que ouviram, bem como a sua data; e "Descobertas", em que se registará o que se for encontrando.
Os registos foram sendo realizados aquando a sua emergência. Posteriormente, como este tipo de registos é realizado em pequeno grupo, algumas das descobertas são partilhadas com o grande grupo, para que também acompanhem a sua evolução.
O nome do livro de registos do projeto ficou, assim: "Recordações do Projeto sobre Livros".

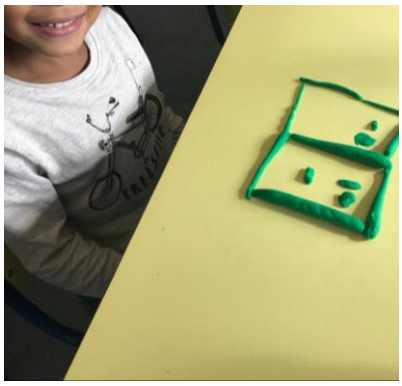
Registo fotográfico

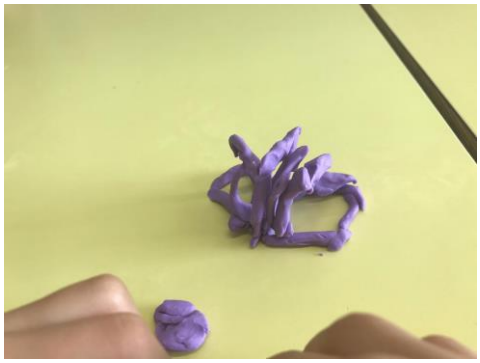
1.ª atividade



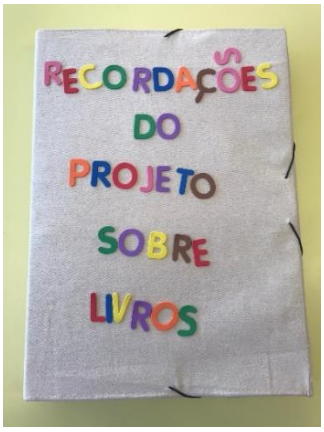
2.ª atividade

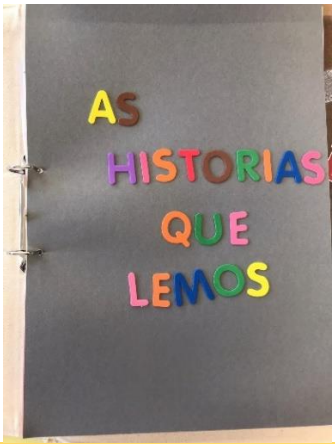


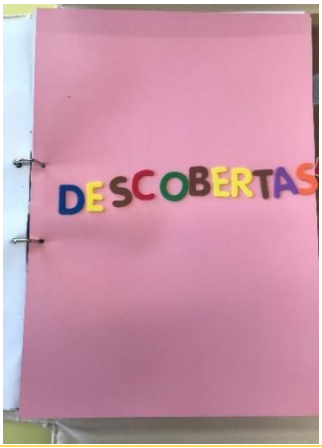




3.ª atividade



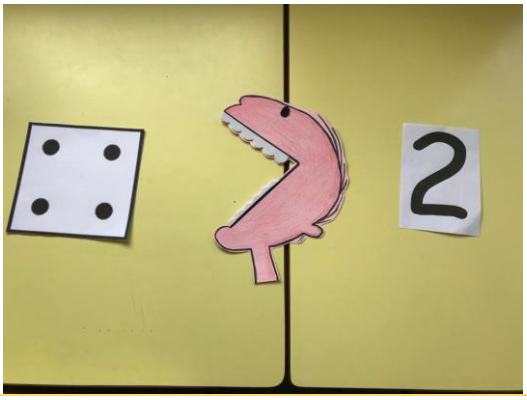




<table>
<tr><th colspan="3">Proposta de atividade 15: Para que lado o Henrique tem de se virar para comer mais?
28 de novembro de 2019 (quinta-feira)</th></tr>
<tr><th>Momento</th><th>Espaço</th><th>Grupo</th></tr>
<tr><td>Manhã (antes da fruta)</td><td>Sala de atividades</td><td>Grande Grupo</td></tr>
<tr><th colspan="3">Recursos</th></tr>
<tr><td colspan="3">• Cara do Henrique da história O Incrível Rapaz que Comia Livros, de Oliver Jeffers (em desenho);
• Livros;
• Impressões de números;
• Representações de faces do dado.</td></tr>
<tr><th colspan="2">Estratégia/Atividade</th><th>Objetivos</th></tr>
<tr><td colspan="2">Com o grupo de crianças sentado em meio círculo no tapete, será apresentado o Henrique com a boca aberta (personagem de um livro lido no dia anterior).
De seguida, no chão, colocarei uma determinada quantidade de livros de um lado e outra quantidade do outro. Dir-lhes-ei que o Henrique tem muita fome e que precisa da ajuda para comer, mas que não sabe para que lado se há de virar para poder encher mais a sua barriga. As perguntas serão: “Para que lado o Henrique tem de se virar para poder comer, sem ficar com fome? De que lado o Henrique comeria mais? Onde há mais?”. É explicado que a boca tem de ficar virada para o sítio que tem mais quantidade.
Parte-se da lógica do jogo e se ter explorado algumas possibilidades através da quantidade de livros para a exploração com cartões de números. E, posteriormente, para os cartões de pontos de um dado. No final, joga-se com os 3 recursos (livros de um lado, cartões de números de outro; cartões de pontos de um dado de um lado, livros de outro).
Só se avançará para o seguinte nível de dificuldade (livros e cartões de números e pontos) dependendo de como o grupo reagir.</td><td>EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO
Matemática
○ Identificar quantidades sob diversas formas (em n.º de coisas, imagens de números, imagens de pontos de um dado);
○ Identificar as relações entre números (maior do que/menor do que; mais que/menos que).
FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL
Consciência de si como aprendente
○ Revelar interesse e envolvimento nas atividades propostas.</td></tr>
<tr><th colspan="3">Avaliação/Reflexão</th></tr>
<tr><td colspan="3">Apercebendo-me do interesse e curiosidade que as crianças demonstram pela matemática, no geral, propus esta atividade a partir de uma história/livro já lido e aderiram bastante bem. Apesar de ser uma noção difícil (maior que/menor que), tentei apresentá-la da forma mais simplificada e dinâmica possível, em que o objetivo era descobrirem onde estaria a maior quantidade.
A boca do Henrique representaria, em termos simbólicos, os sinais > e <, mas não o explicando dessa forma.
No final desta atividade, que considerei que decorreu de forma bastante positiva, o recurso esteve disponível na Área da Escrita e apercebi-me que as crianças estavam</td></tr>
</table>

bastante interessadas em explorá-lo. Considero que as aprendizagens se tornam significativas quando não são complexas, e estão ao nível daquilo que a criança consegue fazer, mas que também é necessário lhes dar níveis de complexidade para as ir desafiando. É significativo que as atividades também sejam enquadradas naquilo em que as crianças estão a trabalhar (neste caso, a partir de uma história tornou-se um bom ponto de partida) para solidificar as aprendizagens/conhecimentos.

Registo fotográfico



<table>
<tr><th colspan="3">Proposta de atividade 16: Pesquisa acerca dos Bichinhos dos Livros
3 de dezembro de 2019 (terça-feira)</th></tr>
<tr><th>Momento</th><th>Espaço</th><th>Grupo</th></tr>
<tr><td>Manhã (depois da fruta)
Tarde</td><td>Sala de atividades</td><td>Pequeno Grupo
Grande Grupo</td></tr>
<tr><th colspan="3">Recursos</th></tr>
<tr><td colspan="3">

Computador.
Livro O Capuchinho Vermelho, de Ana Oom e Joana Quental;
Dedoches:

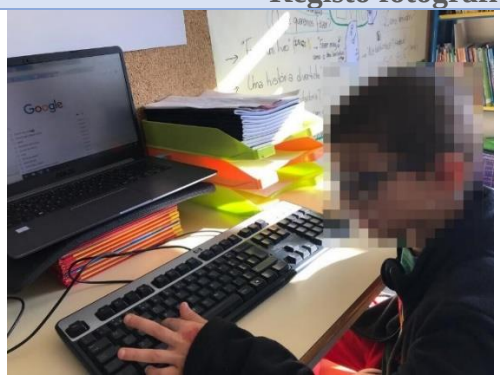
;
Caçador de palavras;
Papel branco;
Caneta;
Caixa de plástico (que conterá as palavras caçadas);
Letras em papel eva.

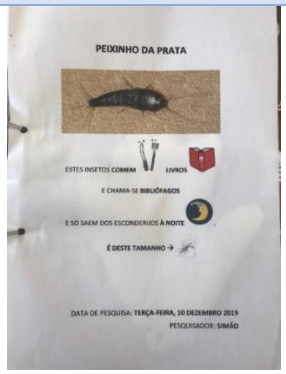
</td></tr>
<tr><th>Estratégia/Atividade</th><th colspan="2">Objetivos</th></tr>
<tr><td>1.ª atividade
De manhã, esta atividade será realizada com uma criança. Com o meu auxílio a soletrar palavras, esta pesquisará quais os bichos dos livros (neste caso, os bichos que vivem/comem os livros) num motor de busca do computador.
Após a pesquisa, será registado, em computador, e de forma pictórica, a informação recolhida.
Num momento posterior, com a informação impressa, a criança partilhará com as restantes as suas descobertas. Este registo será incluído no livro de registos do projeto.

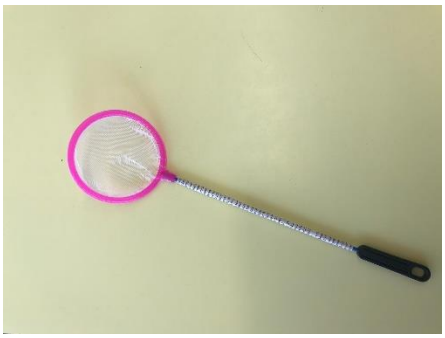
2.ª atividade
Da parte da tarde, com as crianças sentadas no tapete, e anteriormente à leitura da história, solicita-se que identifiquem as partes constituintes de um livro: capa, lombada, contracapa, nome da história, nome dos autores e guardas.
No final da história, introduzir-se-á uma dinâmica que, daqui em diante, se repetirá no final de cada livro lido. Recorrendo a dois dedoches – o Juvenal e o Durval –, estes farão questões às crianças acerca da compreensão</td><td colspan="2">FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL
Consciência de si como aprendente
○ Revelar interesse e envolvimento nas atividades propostas.
CONHECIMENTO DO MUNDO
○ Demonstrar interesse pelo meio natural, seres-vivos e fenómenos naturais;
○ Demonstrar interesse e curiosidade pelas atividades do computador, reconhecendo-o como meio de trabalho;
○ Avançar com hipóteses às questões colocadas.
EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO</td></tr>
</table>

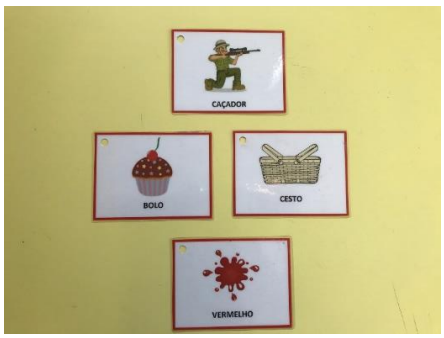
da história: o primeiro fará perguntas de compreensão literal, o segundo de compreensão inferencial. Segue-se a descoberta de palavras que as crianças ouviram na história. Para isto, inicia-se a dinâmica (que igualmente se repetirá no final de cada história) em que é atribuída a uma criança uma rede – o caçador de palavras. Quem a tem na sua posse, terá o poder de se lembrar de uma palavra da história. De cada vez que a criança escolhe e cita a palavra, esta será escrita à sua frente, num papel. Posteriormente, cada criança que descobriu uma palavra pesquisará, com o meu auxílio, no computador a imagem referente à palavra que caçou e fará a sua legenda. Para isso, o papel onde foi escrita a palavra escolhida pela criança será colocado à sua frente para que possa reproduzi-la no computador. A seguir, personalizar-se-á uma caixa com a frase "Caça Palavras", recorrendo a letras em papel *eva*, em que serão guardadas as palavras caçadas nas histórias ouvidas. No dia a seguir, os cartões das palavras-imagens já impressos serão colocados nessa mesma caixa que integrará a Área da Escrita, de modo que as crianças que escolham essa área possam fazer uso dos cartões de palavras.	**Linguagem Oral (Abordagem à Escrita)** ○ Identificar e escrever palavras, a partir da soletração. **Linguagem Oral (Comunicação Oral)** ○ Apreciar a leitura de uma história; ○ Identificar a ideia principal da história, bem como as literais e inferenciais. **(Abordagem à Escrita)** ○ Identificar os elementos constituintes de um livro no sítio correspondente; ○ Identificar e relembrar palavras ouvidas numa história; ○ Reproduzir (escrever) palavras no computador.
Avaliação/Reflexão	
Na primeira atividade, a criança demonstrou ter algum conhecimento acerca de tecnologias. Para a pesquisa fui soletrando as palavras que queria que pesquisasse, perguntando sempre qual era a sua inicial. Tanto a pesquisa como o posterior registo da informação foram escritos em letras maiúsculas, pois é a forma de identificar palavras a que as crianças deste grupo estão habituadas. Considerei o trabalho individual também muito proveitoso, de forma a entender as suas potencialidades e limitações. Na segunda atividade, não me cinjo às questões previstas no meu plano de ação, colocando sempre mais algumas: que surgem no momento, ou que advêm da exploração das ilustrações, de forma a ampliar a compreensão da história.	

Registo fotográfico









<table>
<tr><th colspan="3">Proposta de atividade 17: Leitura da história/
Ida à biblioteca/
História através de cartões
4 de dezembro de 2019 (quarta-feira)</th></tr>
<tr><th>Momento</th><th>Espaço</th><th>Grupo</th></tr>
<tr><td>Manhã (antes e depois da fruta)
Tarde</td><td>Sala de atividades
Biblioteca</td><td>Grande Grupo
Pequeno Grupo</td></tr>
<tr><th colspan="3">Recursos</th></tr>
<tr><td colspan="3">• Livro Um Capuchinho Vermelho, de Marjolaine Leray;
• Dedoches do Juvenal e do Durval;
• Adereços (capuz da capuchinho vermelho e bandolete das orelhas do lobo mau);
• Folhas para registo;
• Canetas e lápis de cor;
• Cartões de histórias (personagem principal, desejo, amigo, objeto, lugares, inimigo, situação final).</td></tr>
<tr><th colspan="2">Estratégia/Atividade</th><th>Objetivos</th></tr>
<tr><td colspan="2">1.ª atividade
A história tem apenas duas personagens – o lobo e a capuchinho – e a vez de falar de cada uma não é explícita (as falas do lobo estão identificadas com a cor preta e as da capuchinho com a cor vermelha). Recorrer-se-á, então, a um capuz vermelho sempre que seja a vez da capuchinho intervir, fazendo aparecer as orelhas do lobo sempre que seja a vez deste.
No fim da leitura, recorrendo à dinâmica dos dedoches, serão realizadas questões literais e inferenciais. Além destas questões, serão realizadas outras que emerjam das crianças, da exploração do livro e das suas ilustrações.
No final, explorar-se-á as partes constituintes de um livro e far-se-á a caça às palavras (entre 3 a 4).

2.ª atividade
Depois da fruta, pelo facto de as crianças já terem trabalhado as figuras/formas geométricas e ter surgido a descoberta de um livro em forma de círculo, surgiu a ideia de uma ida à biblioteca da escola (sendo que já tinham demonstrando interesse em procurar informações na biblioteca acerca do projeto decorrente). Esta ida à biblioteca, de cariz exploratório, será realizada com um pequeno grupo de crianças.
As descobertas realizadas, serão posteriormente fotografadas e registadas para que possam integrar o livro do projeto.</td><td>EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO
Linguagem Oral (Comunicação Oral)
○ Apreciar a leitura de uma história;
○ Identificar a ideia principal da história, bem como as literais e inferenciais;
○ Reconhecer os adereços e cartões como meio para a construção de uma história;
○ Recontar uma história.
(Abordagem à Escrita)
○ Identificar os elementos constituintes de um livro no sítio correspondente;
○ Identificar e relembrar palavras ouvidas numa história.</td></tr>
</table>

3.ª atividade Para esta atividade utilizarei um recurso que a educadora tem em sala, mas que não está disponível para as crianças – os cartões de histórias. Da parte da tarde, em grande grupo, através de 7 cartões tirados à sorte por crianças diferentes, contarei, de improviso, uma história de acordo com o que sair. Em algum momento, poderei pedir a participação das crianças para me ajudarem a contar a história. No seu fim, recontarei a história com a ajuda das crianças (motivando-as para que o façam sozinhas). Este momento servirá para a apresentação deste recurso, bem como a explicitação das suas regras, para que se possa disponibilizar.	**FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL** **Consciência de si como aprendente** ○ Revelar interesse e envolvimento nas atividades propostas; ○ Colaborar em atividades de pares; ○ Colocar em prática o que se propôs realizar. **CONHECIMENTO DO MUNDO** ○ Demonstrar espírito de curiosidade e observação em relação ao meio envolvente; ○ Identificar o espaço da biblioteca (e escola) como meio de pesquisa e trabalho.

Avaliação/Reflexão

Através da primeira atividade, o meu objetivo é que as crianças usufruam de diversas formas de contar histórias. Neste caso, a estratégia utilizada foi a de usar adereços para encarnar as personagens.
Nesta história não foi utilizada a dinâmica de caçar as palavras, pois já se tinha lido a história clássica do capuchinho vermelho e as palavras seriam muito idênticas.
Neste dia, as crianças decidiram que sempre que o Durval, o mais misterioso, aparecesse para fazer as questões acompanhar-se-ia duma canção igualmente misteriosa.

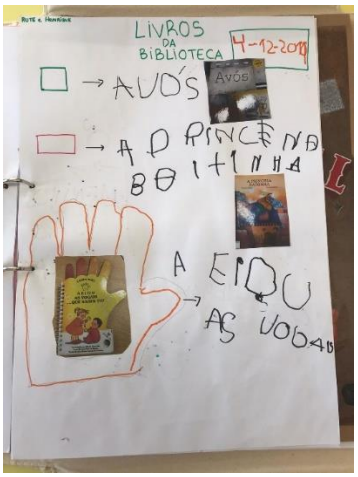
Para a segunda atividade, levei 2 crianças (uma de 4 e uma de 5 anos) à biblioteca, para juntos a explorarmos. Descobriu-se os formatos de livro: quadrado, retângulo, mão e maleta; descobriu-se que os livros se arrumam pela lombada; e descobriu-se o maior livro da biblioteca.

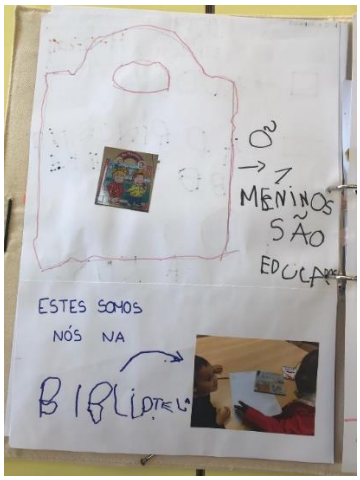
Na terceira atividade, com os cartões de histórias mais uma vez, tentei que a história fosse contada de uma forma diferente, para que as crianças tivessem a perceção de diferentes maneiras de contar histórias. As crianças mostraram-se entusiasmadas durante esta proposta.
O objetivo futuro é fotocopiar este recurso para que fique ao seu dispor e possam manuseá-lo, servindo esta introdução dos cartões também como explicação do recurso em si para ser posteriormente utilizado.

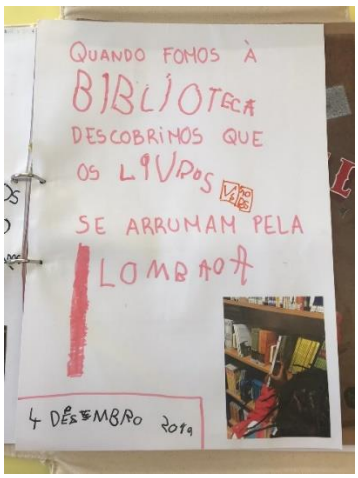
Registo fotográfico

1.ª atividade

2.ª atividade

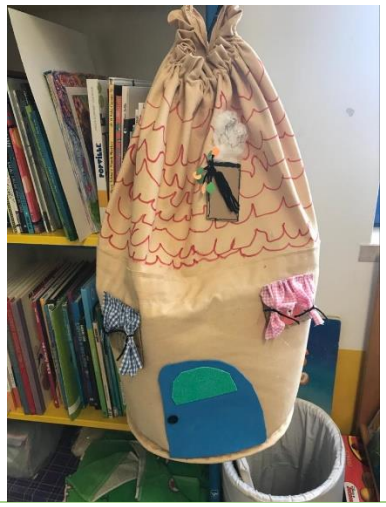
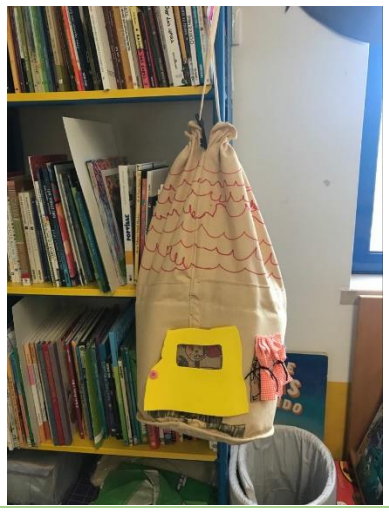






3.ª atividade

<table>
<tr><th colspan="3">Proposta de atividade 18: Construção da Casa das Histórias
10 de dezembro de 2019 (terça-feira)</th></tr>
<tr><th>Momento</th><th>Espaço</th><th>Grupo</th></tr>
<tr><td>Manhã (antes e depois da fruta)
Tarde</td><td>Sala de atividades</td><td>Grande Grupo</td></tr>
<tr><th colspan="3">Recursos</th></tr>
<tr><td colspan="3">• Saco de pano cru;
• Papel eva;
• Cartão;
• Lã;
• Tecidos;
• Algodão;
• Canetas de feltro de cor.</td></tr>
<tr><th colspan="2">Estratégia/Atividade</th><th>Objetivos</th></tr>
<tr><td colspan="2">No seguimento do projeto, e de forma a guardar todos os recursos para contar/ler histórias, surgiu a ideia da construção de uma Casa de Histórias. Por isso, neste dia, criar-se-á um saco mágico, cujo conteúdo auxiliará na construção e leitura de histórias.
O ponto de partida é um saco de pano cru, que será totalmente personalizado pelas crianças.</td><td>EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO
Educação Artística
(Artes Visuais)
○ Utilizar diferentes materiais de expressão plástica para a construção de um produto.</td></tr>
<tr><th colspan="3">Avaliação/Reflexão</th></tr>
<tr><td colspan="3">As crianças conseguiram identificar diferentes elementos de uma casa, como portas e janelas. Em cada uma destas, desenharam personagens de histórias que já tinham sido contadas:
- Numa das portas desenharam o grufalão;
- Numa janela o cuquedo;
- Noutra janela o urso e o sapo;
- Noutra janela o vermelhinho e azulinho.
Esta atividade teve continuidade para outros dias.
Em dias posteriores, a Casa das Histórias serviu para guardar os cartões, os dados, os adereços e os dedoches de histórias. Serviu, também, como recurso para retirar, em algumas “Hora do Conto”, o livro que ia ser lido.
Esta Casa integrou a Área dos Livros, bem como a Área da Escrita. As crianças demonstraram bastante interesse em explorar este recurso e todo o seu conteúdo que foi sendo acrescentado. Com a quantidade de recursos que foram sendo incluídos, e pela existência de algumas crianças mais novas e/ou que não tinham explorado tanto determinados materiais, houve a necessidade de se ir retirando este recurso da total disponibilidade das crianças. Por isso, as crianças que iam para a Área da Escrita – área onde permaneceu mais tempo –, solicitavam-me o que queriam brincar, de forma a controlar a quantidade de material disponível e a desarrumação desnecessária.</td></tr>
</table>

Registo fotográfico
 

<table>
<tr><th colspan="3">Proposta de atividade 19: Leitura da história
12 de dezembro de 2019 (quinta-feira)</th></tr>
<tr><th>Momento</th><th>Espaço</th><th>Grupo</th></tr>
<tr><td>Manhã (antes da fruta)</td><td>Sala de atividades</td><td>Grande Grupo</td></tr>
<tr><th colspan="3">Recursos</th></tr>
<tr><td colspan="3">• Livro O Jogo do Circo, de Hervé Tullet;
• Computador.</td></tr>
<tr><th colspan="2">Estratégia/Atividade</th><th>Objetivos</th></tr>
<tr><td colspan="2">Este livro será lido na manhã antes da ida para uma visita de estudo. Posteriormente, quando houver tempo, serão caçadas as palavras presentes na história e criados os cartões das palavras com recurso ao computador.
Ao final do dia, o livro estará disponível para que as crianças possam explorá-lo na Área da Escrita.</td><td>EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO
Linguagem Oral (Comunicação Oral)
○ Apreciar a leitura de uma história;
○ Reconhecer variadas estratégias e diferentes tipos de livros para a leitura de uma história.
(Abordagem à Escrita)
○ Identificar os elementos constituintes de um livro no sítio correspondente;
○ Identificar e relembrar palavras ouvidas numa história;
○ Reproduzir (escrever) palavras no computador.
CONHECIMENTO DO MUNDO
○ Demonstrar interesse e curiosidade pelas atividades do computador, reconhecendo-o como meio de trabalho.</td></tr>
<tr><th colspan="3">Avaliação/Reflexão</th></tr>
<tr><td colspan="3">Nesta atividade, a intenção foi explorar, mais uma vez, um livro com uma estratégia de leitura diferente, sendo que este livro pede que os próprios dedos façam parte da história – retomando, pois, a necessidade de exploração e de alargamento da bagagem visual</td></tr>
</table>

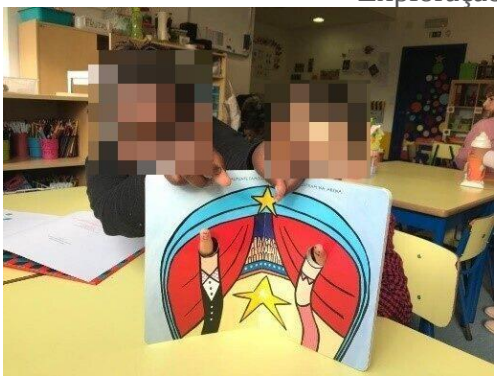
deste grupo. As crianças aderiram muito bem e, num momento posterior, também demonstraram muito interesse em explorar o livro sozinhas.

Registo fotográfico

<table>
<tr><th colspan="3">Proposta de atividade 20: Exploração de diversas estratégias de construção e leitura de histórias
13 de dezembro de 2019 (sexta-feira)</th></tr>
<tr><th>Momento</th><th>Espaço</th><th>Grupo</th></tr>
<tr><td>Manhã (depois da fruta)
Tarde</td><td>Sala de atividades</td><td>Pequeno Grupo</td></tr>
<tr><th colspan="3">Recursos</th></tr>
<tr><td colspan="3">• Livros: O Meu Irmão Invisível, de Ana Pez; O Jogo do Circo, de Hervé Tullet;
• Cartões de histórias.</td></tr>
<tr><th colspan="2">Estratégia/Atividade</th><th>Objetivos</th></tr>
<tr><td colspan="2">No período da manhã e da tarde, na Área da Escrita, serão disponibilizados os cartões já utilizados anteriormente na leitura de uma história. Este recurso foi adaptado por mim, de forma que as crianças conseguissem colocar os cartões pela ordem de acontecimentos, arrumando-os (facilitando, assim, o manuseamento e a organização deste material).
Ainda nesta área, serão disponibilizados os livros lidos em dias anteriores: um que dá para colocar os próprios dedos e outro em que se utiliza uns óculos que servem para observar as ilustrações.
O objetivo é que neste dia, e sempre que se mostrar necessário, auxilie as crianças na exploração destes materiais, de forma que se ambientem e se tornem cada vez mais autónomas na sua utilização, demonstrando-lhes, em simultâneo, variadas formas de se construir e ler histórias.</td><td>EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO
Linguagem Oral (Comunicação Oral)
○ Construir histórias através de diversos materiais (livros, cartões etc.);
○ Reconhecer variadas estratégias e diferentes tipos de livros para a leitura de uma história.</td></tr>
<tr><th colspan="3">Avaliação/Reflexão</th></tr>
<tr><td colspan="3">As crianças estavam bastante envolvidas na exploração das histórias e na utilização destes recursos. Foi interessante perceber como é que os utilizavam de forma mais autónoma.
O recurso original tem 7 cartões. No início, disponibilizei apenas 3 e, gradualmente, acrescentei mais. O recurso para colocar os cartões de história tornou-se bastante pertinente, pois ajudou-os a organizar a história que se propunham construir, à vez.
Além disso, aqui surgiu a ideia de personalizar alguns cartões de histórias, dando um cunho pessoal a este recurso, pois faltava uma das cartas do recurso original (o cartão do inimigo o Gigante de Duas Cabeças). Além disso, construiu-se também uma personagem que a criança escolheu para o cartão de Personagem Principal.
No desenho das personagens, utilizámos a técnica de pintura que faz com que o desenho só possa ser visto através dos óculos vermelhos especiais (o que se quer esconder desenha-se a azul não muito carregado e, posteriormente, por cima, desenha a figura em vermelho, pintando o azul por cima com vermelho; assim que se utiliza os óculos, o vermelho é anulado e só se vê o que foi desenhado a azul).
Por isto, considero que esta atividade de exploração ampliou mais e tornou-se mais enriquecedora do que inicialmente se tinha planeado.</td></tr>
</table>

Registo fotográfico

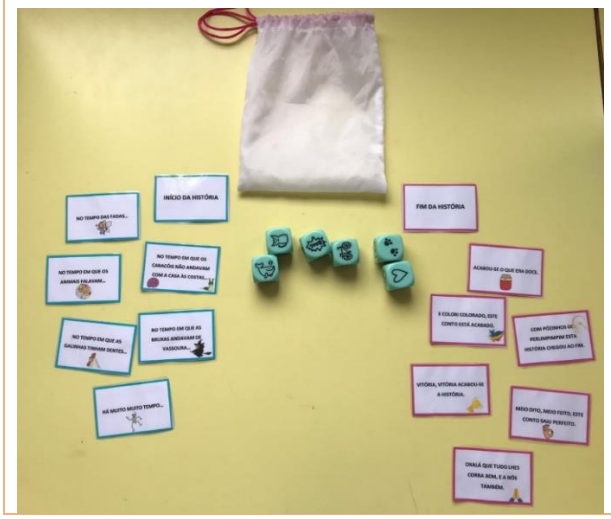
Exploração dos livros:



Exploração dos cartões de histórias:

Criação de novos cartões de história, com a técnica de pintura para a utilização dos óculos vermelhos especiais. O Gigante de Duas Cabeças, para integrar os cartões do Inimigo (com óculos dá para ver que tem 4 corações dentro de si); e Poseidon, o rei dos mares, um cartão que integrará as Personagens Principais, que a criança quis criar:

Proposta de atividade 21: Dados de histórias 16 de dezembro de 2019 (segunda-feira)		
Momento	**Espaço**	**Grupo**
Tarde	Sala de atividades	Pequeno Grupo
Recursos		
• Dados de histórias; • Cartões com inícios e finais de histórias.		
Estratégia/Atividade		**Objetivos**
Neste dia, em pequeno grupo, com as crianças que escolherem a Área da Escrita, explorarei o recurso dos dados das histórias, explicando-lhes as suas regras e potencialidades. Este recurso, apesar de ser um jogo, inclui cartões com inícios e finais das histórias, com frases e imagens que facilitam a sua leitura, promovendo a autonomia no seu manuseamento. Assim, para este jogo é solicitado que a criança, à vez, escolha um cartão de início de história e, de seguida, faça rolar os 6 dados do jogo, colocando-os por ordem de saída, retirando, por fim, um cartão de final de história. Posteriormente, a criança tem de utilizar as opções que lhe saíram para construir uma história.		**EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO** **Linguagem Oral (Comunicação Oral)** ○ Construir histórias através de diversos materiais (cartões); ○ Reconhecer variadas estratégias e diferentes tipos de livros para a leitura/construção de uma história.
Avaliação/Reflexão		
Este recurso mostrou ser bastante apelativo para as crianças que mo solicitaram bastantes vezes. Considero que os ajudou a estruturar a narrativa, sendo que lhes trouxe mais opções de como iniciar e finalizar uma história. Além disso, apresentou-se como mais uma estratégia de construção de histórias – um destes inícios foi utilizado na construção do livro do projeto: *O Melhor Livro do Mundo.*		
Registo fotográfico		



<table>
<tr><th colspan="3">Proposta de atividade 22: Criação da história para O Melhor Livro do Mundo
17 de dezembro de 2019 (terça-feira)</th></tr>
<tr><th>Momento</th><th>Espaço</th><th>Grupo</th></tr>
<tr><td>Tarde</td><td>Sala de atividades</td><td>Grande Grupo</td></tr>
<tr><th colspan="3">Recursos</th></tr>
<tr><td colspan="3">• Cartões de histórias;
• Novelo de lã;
• Telemóvel (para a gravação áudio da história).</td></tr>
<tr><th colspan="2">Estratégia/Atividade</th><th>Objetivos</th></tr>
<tr><td colspan="2">O momento da “Hora do Conto” será realizado pelas crianças. Com as crianças sentadas em meio círculo, será construída a história que integrará O Melhor Livro do Mundo. Será explicado que quem tem na sua posse o novelo das histórias (novelo de lã), tem o poder de dizer uma parte da história.
Eventualmente, se alguma criança demonstrar dificuldade em dar continuação à história, poderá ser auxiliada por outra criança ou utilizar os cartões de histórias.</td><td>EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO
Linguagem Oral (Comunicação Oral)
○ Expressar ideias;
○ Dar continuidade à história (assumindo o que foi dito anteriormente).
FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL
Convivência democrática e cidadania
○ Participar numa conversa, respeitando a sua vez de falar.
Independência e autonomia
○ Revelar interesse nas atividades propostas, exprimindo ideias.</td></tr>
<tr><th colspan="3">Avaliação/Reflexão</th></tr>
<tr><td colspan="3">Nesta atividade, apenas uma criança foi auxiliada com os cartões de histórias, porque estava doente, sem disposição. Algumas das crianças mais novas que hesitaram no momento da sua participação foram auxiliadas pelas mais velhas, ou por quem se mostrou interessado em ajudar, tendo nunca perdido o dinamismo.</td></tr>
</table>

<table>
<tr><th colspan="3">Proposta de atividade 23: Histórica pictórica/
Exploração dos tipos de livros e marcadores de livros
6 de janeiro de 2020 (segunda-feira)</th></tr>
<tr><th>Momento</th><th>Espaço</th><th>Grupo</th></tr>
<tr><td>Manhã (depois da fruta)
Tarde</td><td>Sala de atividades</td><td>Pequeno Grupo
Grande Grupo</td></tr>
<tr><th colspan="3">Recursos</th></tr>
<tr><td colspan="3">• Computador;
• Vários tipos de livro: Popville, de Joy Sorman, Anouck Boisrobert e Louis Rigaud; O Monstro das Cores – Um livro pop-up, de Anna Llenas; O Livro Sem Bonecos, de B. J. Novak; Onde está o bolo?, de Thé Tjong-Khing; Ké iz tuk?, de Carson Ellis; O Jogo do Circo, de Hervé Tullet; Voa!, de Xavier Deneux; Era uma vez uma velhinha, de Jeremy Holmes; Um Livro, de Hervé Tullet; A Caixa, de Min Flyte; O Meu Irmão Invísivel, de Ana Pez; O Livro é Meu!, de Travis Foster e Ethan Long;
• Plasticina;
• Cartolinas de diferentes cores.</td></tr>
<tr><th colspan="2">Estratégia/Atividade</th><th>Objetivos</th></tr>
<tr><td colspan="2">1.ª atividade
No período da manhã, com o meu auxílio, um pequeno grupo de crianças escreverá algumas palavras da história anteriormente criada (oralmente) – agora transcrita. A estratégia utilizada passará pela soletração de algumas palavras e, posteriormente, realizar-se-á a procura de uma imagem (à escolha da criança), no motor de busca, criando assim uma história pictórica. Para isto, serão solicitadas algumas crianças individualmente até a completar.

2.ª atividade
No momento da tarde, em grande grupo, com as crianças sentadas no tapete em meio círculo, serão apresentados variados tipos de livros para que as crianças observem as mais variadas estratégias de ilustração, através de livros:
- Pop-up;
- Sem ilustrações;
- Sem texto (explorado com recurso a um projetor);
- Com uma linguagem imaginária (insetez);
- Interativos/que pedem participação;
- Com ilustrações escondidas;
- Ilustrações que abrem/fecham ou saem.
Ao fim de apresentar estes tipos de livros, será escolhido pelas crianças um deles, para que possa ser lido.
Alguns dos livros já foram lidos, mas, quando se mostrar conveniente, serão lidos os restantes.</td><td>FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL
Consciência de si como aprendente
○ Revelar interesse e envolvimento nas atividades propostas;
○ Colaborar em atividades em grupo.
CONHECIMENTO DO MUNDO
○ Demonstrar interesse e curiosidade pelas atividades do computador, reconhecendo-o como meio de trabalho.
EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO
Linguagem Oral (Abordagem à Escrita)
○ Reproduzir (escrever) palavras no computador.
EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO
Educação Artística (Artes Visuais)</td></tr>
</table>

A seguir a este momento, com o grupo do projeto, que será reunido numa mesa, e a partir do livro *O Livro é Meu!*, será apresentada às crianças uma parte desta história, demonstrando-lhes o que as personagens utilizam para marcar as páginas dos livros, sendo que será o ponto de partida para a sugestão de se construírem marcadores de livros.	○ Utilizar materiais de expressão plástica para a construção de um produto.

Avaliação/Reflexão

A partir da segunda atividade, também emergiu um debate acerca do formato que teria o livro a construir. Como se chegou à conclusão de que não existiam livros com o formato triangular, decidiu-se ser esse.
As crianças mostraram-se bastante envolvidas e surpreendidas pelas diferenças nos tipos de livros que foram apresentados. O livro escolhido pelas crianças para ser lido foi o *Ké iz tuk?*, de Carson Ellis, tendo-se envolvido bastante na sua leitura.

Registo fotográfico

1.ª atividade

QUANDO AS GALINHAS TINHAM DENTES ...

UM DRAGÃO APARECEU VOANDO, COMEÇOU A CHOVER E DEPOIS APARECEU UM CAVALEIRO QUE TINHA UMA ESPADA .

DEPOIS, APARECEU O LOBO MAU QUE TINHA A AVOZINHA E A CAPUCHINHO VERMELHO DENTRO DA BARRIGA

O DRAGÃO E O CAVALEIRO QUERIAM LUTAR COM ELE, MAS ESQUECERAM-SE DA ESPADA NO CHÃO.

ENTÃO, APARECEU UMA FADA , EM CIMA DE UM UNICÓRNIO QUE VOAVA, QUE TINHA UMA VARINHA COM O PODER DO FOGO PARA OS AJUDAR.

COMEÇARAM TODOS A LUTAR CONTRA O LOBO MAU . UMA GRANDE CONFUSÃO!

O DRAGÃO E O CAVALEIRO DERAM UMA CAPOEIRA NO LOBO MAU , MAS NÃO RESULTOU.

ENTÃO, A FADA FEZ-LHE CÓCEGAS E... TAMBÉM NÃO RESULTOU.

A FADA DECIDIU USAR A VARINHA

DO FOGO E FEZ-LHE UMA MAGIA : "*ABRACADABRA, PERLIMPIMPIM,* QUE ESTA BARRIGA SE ABRA PARA TIRAR A CAPUCHINHO E A AVOZINHA !".

[TOCA AQUI NA BOLA DE FOGO PARA AJUDARES A FADA].

RESULTOU! (A BOLA FICA MAIOR).

O LOBO MAU FICOU TRISTE E DISSE: "AI, AI, DÓI-ME A BARRIGA!" E DEPOIS MORREU .

ELES CONSEGUIRAM DERROTAR O LOBO MAU E FICARAM COM O TESOURO DELE – ERA MUITO DINHEIRO !

COM ESSE DINHEIRO , CONSTRUÍRAM UMA CABANA NO ESPAÇO, NUM PLANETA CHAMADO PIPOPU , ONDE MORAVAM EXTRATERRESTRES ROBÔS .

E VIVERAM FELIZES PARA SEMPRE.

2.ª atividade

<table>
<tr><th colspan="3">Proposta de atividade 24: Início das ilustrações/
Leitura da história
7 de janeiro de 2020 (terça-feira)</th></tr>
<tr><th>Momento</th><th>Espaço</th><th>Grupo</th></tr>
<tr><td>Manhã (depois da fruta)
Tarde</td><td>Sala de atividades</td><td>Pequeno Grupo
Grande Grupo</td></tr>
<tr><th colspan="3">Recursos</th></tr>
<tr><td colspan="3">• Folhas brancas em formato triangular;
• Canetas de feltro e lápis de cor;
• Cartolinas;
• Cola batom e líquida;
• Livro Os Três Porquinhos, de Ana Oom e Madalena Matoso;
• Dedoches dos três porquinhos.</td></tr>
<tr><th colspan="2">Estratégia/Atividade</th><th>Objetivos</th></tr>
<tr><td colspan="2">1ª atividade
No momento da manhã, retomando a história pictórica elaborada com as crianças, iniciar-se-á ilustrações. Individualmente, serão solicitadas as crianças pertencentes ao projeto para ilustrar, à vez, cada segmento da história.

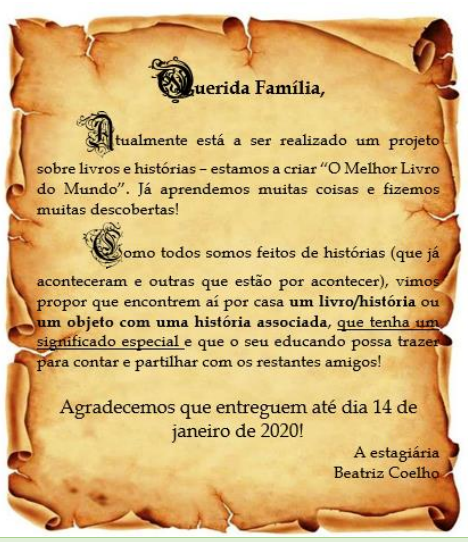
2ª atividade
Da parte da tarde, com o grande grupo no tapete, será lida a história com recurso aos dedoches que a acompanharão – estes ficarão disponíveis na Casa das Histórias. No final, a história será explorada com questões e caçar-se-á algumas das suas palavras.</td><td>CONHECIMENTO DO MUNDO
○ Demonstrar interesse e curiosidade pelas atividades do computador, reconhecendo-o como meio de trabalho.
EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO
Educação Artística (Artes Visuais)
○ Utilizar materiais de expressão plástica para a construção de um produto.
Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (Abordagem à Escrita)
○ Reproduzir (escrever) palavras no computador;
○ Identificar os elementos constituintes de um livro no sítio correspondente;
○ Identificar e relembrar palavras ouvidas numa história.
(Comunicação Oral)</td></tr>
</table>

	○ Apreciar a leitura de uma história; ○ Reconhecer variadas estratégias e diferentes tipos de livros para a leitura de uma história.
Avaliação/Reflexão	
Na primeira atividade, as crianças demonstraram conseguir mobilizar estratégias de ilustração presentes nas histórias/livros que tinham explorado até este momento, demonstrando, desta forma, o significado de atividades anteriores para as crianças. No decorrer da segunda atividade, ficou decidido que a leitura d'*O Melhor Livro do Mundo* seria acompanhada por bonecos (fantoches), apresentando, assim, as personagens das histórias – uma destas elaborada pelas crianças. No período da tarde, foi votado com o grupo de crianças a cor do livro do projeto, ganhando a cor vermelha.	

Proposta de atividade 25: Leitura da história/ Elaboração do livro Empilhamento de livros 8 de janeiro de 2020 (quarta-feira)		
Momento	**Espaço**	**Grupo**
Manhã (antes e depois da fruta) Tarde	Sala de atividades	Grande Grupo

Recursos

- Livro *O Livro Sem Bonecos*, de B. J. Novak;
- Livro em miniatura *A Casa da Mosca Fosca*, de Eva Mejuto e Sergio Mora;
- Conjunto de diferentes livros;
- Sequência de imagens para a construção de um livro;
- Cartão;
- Tesoura;
- Cola branca;
- Tecido;
- Papel vermelho;
- Livro *Onde está o bolo?*, de Thé Tjong-Khing;
- Computador;
- Projetor;
- Convite para as famílias:



Querida Família,

Atualmente está a ser realizado um projeto sobre livros e histórias – estamos a criar "O Melhor Livro do Mundo". Já aprendemos muitas coisas e fizemos muitas descobertas!

Como todos somos feitos de histórias (que já aconteceram e outras que estão por acontecer), vimos propor que encontrem aí por casa **um livro/história** ou **um objeto com uma história associada**, que tenha um significado especial e que o seu educando possa trazer para contar e partilhar com os restantes amigos!

Agradecemos que entreguem até dia 14 de janeiro de 2020!

A estagiária
Beatriz Coelho

E viveram felizes para sempre . . .

Estratégia/Atividade	Objetivos
1.ª atividade Na primeira parte da manhã, será lido o livro sem ilustrações ao grande grupo. Posteriormente, também será lida a história de um livro miniatura. Em seguida, com recurso a estes e outros livros de diferentes tamanhos, empilhar-se-ão os livros do maior para o menor, realizando uma montanha.	**EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO** **Matemática** ○ Identificar o maior e o menor; ○ Organizar do maior para o menor.

2.ª atividade Na segunda parte da manhã, cortar-se-á o livro em forma de triangulo e colar-se-á o cartão da capa e contracapa, unindo com tecido, que será a lombada. Para acompanhar este processo, será seguida uma sequência de fases da construção de um livro, organizada por imagens. **3.ª atividade** No período da tarde, com o grande grupo reunido no tapete, ler-se-á uma história com recurso ao projetor, pois este livro não tem texto e será necessário que as crianças atentem aos pormenores. Aproveitando o grande grupo, será lançada a proposta de trazerem um livro/objeto com uma história especial associada, escolhido em família, que a criança pudesse trazer e partilhar com o restante grupo (com respetivo aviso na caderneta).	**Educação Artística (Artes Visuais)** o Utilizar materiais de expressão plástica para a construção de um produto; o Seguir a sequência de imagens para a realização de um produto. **Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (Abordagem à Escrita)** o Identificar os elementos constituintes de um livro no sítio correspondente; **(Comunicação Oral)** o Apreciar a leitura de uma história; o Reconhecer variadas estratégias e diferentes tipos de livros para a leitura de uma história (o projetor).
Avaliação/Reflexão	
Na terceira atividade, era intuito dar a conhecer ao grupo de crianças uma forma diferente de se ler uma história. Além de lhes apresentar um livro sem texto, em que tive de improvisar a história no momento, também foi apresentada num suporte com o qual não estavam acostumados a contactar. A primeira reação do grupo quando entrou na sala e se deparou com tudo montado – o computador e a tela – foi de espanto, referindo que ia acontecer um "teatro". Por este motivo, considero muito importante se variar as formas de trabalhar e, mais concretamente, de ler histórias para alargar a bagagem visual das crianças, bem como para as motivar para as atividades em sala.	

Registo fotográfico

1.ª atividade

3.ª atividade

<table>
<tr><th colspan="3">Proposta de atividade 26: Leitura da história
14 de janeiro de 2020 (terça-feira)</th></tr>
<tr><th>Momento</th><th>Espaço</th><th>Grupo</th></tr>
<tr><td>Manhã (depois da fruta)</td><td>Sala de atividades</td><td>Grande Grupo</td></tr>
<tr><th colspan="3">Recursos</th></tr>
<tr><td colspan="3">• Livro Não Há Dragões Nesta História!, de Lou Carter e Deborah Allwright;
• Fantoche de dragão.</td></tr>
<tr><th colspan="2">Estratégia/Atividade</th><th>Objetivos</th></tr>
<tr><td colspan="2">Será a lida a história com recurso ao fantoche da personagem principal da história – um dragão vermelho –, que se prende ao braço. Explorar-se-á algumas particularidades da história, colocando-se questões e atentando às suas ilustrações, bem como às partes constituintes de um livro (autores, capa, contracapa, lombada etc.). No final, algumas crianças caçarão algumas palavras ouvidas na história.</td><td>EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO
Linguagem Oral e Abordagem à Escrita
(Comunicação Oral)
○ Apreciar a leitura de uma história;
○ Identificar a ideia principal da história, bem como as literais e inferenciais.
(Abordagem à Escrita)
○ Identificar os elementos constituintes de um livro no sítio correspondente;
○ Identificar e relembrar palavras ouvidas numa história.</td></tr>
<tr><th colspan="3">Avaliação/Reflexão</th></tr>
<tr><td colspan="3">Esta atividade veio comprovar, mais uma vez, que as crianças, em especial este grupo, aderem muito bem a formas diferentes de ler histórias. Foi observável que o grupo esteve bastante envolvido na atividade. O fantoche do dragão, por sua vez, passou a estar disponível às crianças na Área da Escrita e na Área dos Livros.</td></tr>
</table>

<table>
<tr><th colspan="3">Proposta de atividade 27: Os bonecos das preocupações
29 de janeiro de 2020 (quarta-feira)</th></tr>
<tr><th>Momento</th><th>Espaço</th><th>Grupo</th></tr>
<tr><td>Manhã (antes e depois da fruta)
Tarde</td><td>Sala de atividades</td><td>Grande Grupo
Pequeno Grupo</td></tr>
<tr><th colspan="3">Recursos</th></tr>
<tr><td colspan="3">• Livro As preocupações do Billy, de Anthony Browne;
• Papel de cenário;
• Caneta;
• Imagens da cultura guatemalteca (padrões, cores, formas etc.);
• Tecido de pano cru (formato A4);
• Canetas de feltro;
• Cola líquida;
• Algodão;
• Corda de ráfia;
• Molas;
• Corda;
• Etiquetas.</td></tr>
<tr><th colspan="2">Estratégia/Atividade</th><th>Objetivos</th></tr>
<tr><td colspan="2">1.ª atividade
No primeiro período da manhã, com o grande grupo no tapete e terminado o acolhimento e o preenchimento dos quadros, será lida a história.
De seguida, atentar-se-á aos constituintes do livro e far-se-á um debate à volta da sua temática – os/as medos/preocupações. Serão, posteriormente, recolhidos e registados os medos das crianças no papel de cenário visível ao grupo.
Relembrar às crianças a solução que foi apresentada à personagem da história para ajudar a lidar com as preocupações/os medos. Partindo da ideia do livro, sugerir a realização dos bonecos das preocupações.
Assim, abordar a cultura da Guatemala, fazendo referência, a partir de imagens, às suas cores, padrões e formas. Apelar ao conceito de linhas retas e quebradas e relembrar algumas figuras geométricas presentes (círculo, quadrado, triângulo, retângulo).

2.ª atividade
O segundo momento da manhã será realizado com um pequeno grupo, cerca de 4 crianças por mesa, para que cada um dos adultos possa acompanhar. Os pares de crianças serão escolhidos tendo em conta o critério desenvolvimento, de forma a facilitar o trabalho do</td><td>FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL
Consciência de si como aprendente
○ Revelar interesse e envolvimento nas atividades propostas.
Convivência democrática e cidadania
○ Participar numa conversa, respeitando a sua vez de falar.
EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO
Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (Comunicação Oral)
○ Apreciar a leitura de uma história;
○ Identificar a ideia principal da história;
○ Exprimir ideias e sentimentos.
(Abordagem à Escrita)</td></tr>
</table>

adulto e a criança mais desenvolvida servir de modelo positivo à outra. Dar-se-á um pedaço de tecido a cada uma das crianças e estas terão de desenhar um boneco, seguindo os exemplos apresentados na história. Para as crianças com dificuldade estará disponível um molde com o contorno da figura do boneco. Será solicitado à criança que relembre os padrões e cores da cultura em questão, de forma que as mobilize. Assim que a criança terminar esta fase, o adulto recorta o tecido pela forma do desenho da criança e cola-o sob outro pedaço de tecido (deixando abertura para posterior enchimento). É, depois, solicitado à criança que desenhe a parte de trás do seu boneco, tentando dar pistas dessa mesma perspetiva. **3.ª atividade** No período da tarde, com os bonecos construídos, encher os bonecos com algodão e registar, numa etiqueta que estará junto ao produtor, o medo referido pela criança. De seguida, serão pendurados numa corda junto ao registo do medo da criança do papel de cenário.	○ Identificar os elementos constituintes de um livro no sítio correspondente. **Matemática** ○ Identificar padrões, linhas, figuras geométricas. **Educação Artística (Artes Visuais)** ○ Utilizar materiais de expressão plástica para a construção de um produto; ○ Explorar uma base de trabalho diferente; ○ Identificar diferentes cores.
Avaliação/Reflexão	
Este foi um dia que estruturei do início ao fim, bem como os momentos das transições. Foi algo proposto pela educadora no sentido de melhorar a minha aptidão para a organização de um dia completo, com tudo o que isso acarreta, como: deixar o grupo de trabalho para atender a alguma situação que esteja a ocorrer na sala; tomar uma postura de atenção ao grupo todo; controlar as horas e as suas transições etc. Sendo que a temática deste dia estava ao meu critério e caracterizando este grupo como multicultural, considerei importante trabalhar as diferenças das crianças. Mostrou-se benéfico incluir nos pequenos grupos de trabalho crianças com maior e menor nível de desenvolvimento para se poderem apoiar, em que se iam observando e testando nos seus trabalhos. Além disso, também foi visivelmente vantajoso que as crianças com mais dificuldades pudessem ter um molde para guiar o seu trabalho, deixando na mesma ao seu critério o desenho interior do boneco. As crianças ao desenharem numa base de trabalho diferente de uma folha de papel – o tecido –, perceberam a sua resistência ao pintarem e testaram estratégias para poderem trabalhar da melhor forma, o que considero bastante positivo. Ao nível do trabalho realizado, senti que as crianças aderiram bastante bem, mostrando-se bastante envolvidas e muito entusiasmadas por poderem levar o produto para casa.	

Registo fotográfico

<table>
<tr><th colspan="3">Proposta de atividade 28: Aula de ginástica
4 de fevereiro de 2020 (terça-feira)</th></tr>
<tr><th>Momento</th><th>Espaço</th><th>Grupo</th></tr>
<tr><td>Manhã (antes da fruta)</td><td>Recreio (campo)</td><td>Grande Grupo</td></tr>
<tr><th colspan="3">Recursos</th></tr>
<tr><td colspan="3">• Pinos;
• Coletes;
• Bolas;
• Arcos pequenos.</td></tr>
<tr><th colspan="2">Estratégia/Atividade</th><th>Objetivos</th></tr>
<tr><td colspan="2">1.ª atividade
Com o campo delimitado com pinos de forma a restringir a área de corrida, será solicitada a uma das crianças que seja o grufalão – a criança que apanha. O restante grupo, as raposas, terá os coletes nas costas, presos às calças, representando a cauda. O grufalão, sem colete, tem o objetivo de correr atrás das raposas e de tirar o colete. A criança a quem for retirado o colete, fica a apanhar.
Variantes: iniciar com 1 grufalão, depois introduzir 2 grufalões etc.

2.ª atividade
As crianças serão agrupadas em grupos de 3 e 2 das crianças ficarão de fora dessa organização. Nos grupos criados, duas delas darão as mãos e serão a toca e dentro dessa estará outra criança que será o ratinho.
Ao comando “ratinho sai da toca”, a criança que está dentro da toca terá de trocar imediatamente de toca, sendo que nesta corrida as crianças que ficaram de foram também tentarão encontrar uma. Ao fim de cada ronda, ficarão sempre 2 crianças de fora. Uma das variantes é “as tocas mexem”, neste caso o ratinho mantém-se no mesmo sítio e são as tocas que têm de encontrar outro ratinho.
Ao fim de algumas vezes, mudam-se os papéis das crianças, permitindo que todas joguem em diferentes posições.

3.ª atividade
Neste momento serão realizadas estafetas, em que o grupo de crianças será dividido em duas equipas. Ganha a equipa que conseguir, o mais rápido possível, que a tarefa passe por todas as suas crianças.
Tarefas das estafetas:
- Pé coxinho;</td><td>FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL
Convivência democrática e cidadania
○ Respeitar as regras do jogo e a sua vez de agir;
○ Brincar em conjunto.
EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO
Educação Física
○ Mover-se de forma coordenada quando solicitado;
○ Compreender as regras do jogo.</td></tr>
</table>

- Bola debaixo do braço; - Arco na cabeça; - Vestir e despir o colete. **4.ª atividade – relaxamento** Far-se-á uma roda com as crianças e, de seguida, sentam-se no chão com as costas umas para as outras. Será solicitado que façam nas costas da criança que está à sua frente diversos andamentos de animais com as mãos (formiguinha, elefante, borboleta etc.).	
Avaliação/Reflexão	
Dinamizei uma aula de ginástica pela primeira vez com este grupo. Pelo facto de ainda apresentar alguma dificuldade na gestão do grupo, quis experimentar uma gestão num espaço diferente, que à partida, traz mais agitação nas crianças, de forma a desafiar-me. No final, sinto que correu, no geral, melhor do que esperava. A terceira atividade não chegou a ser realizada, pois as crianças estavam a usufruir bastante da primeira atividade, então prolonguei-a e realizei também a segunda, que era do mesmo tipo. Pareceu-me que as crianças aderiam bastante bem a jogos coletivos. Percebi também que há que ter cuidado na clareza das instruções dadas às crianças, pois, por vezes, quando fazia algum pedido, algumas crianças fugiam ao solicitado.	

Anexo M. Projeto "O Melhor Livro do Mundo"

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

POLITÉCNICO DE LISBOA

PROJETO:

"O melhor livro do mundo"

Eglantina Beatriz Rodrigues Coelho

Relatório apresentado no âmbito da unidade curricular de
Conhecimentos e Docência em Educação de Infância
2º Ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar

Docentes: Encarnação Silva, Margarida Rodrigues e Nuno Melo

2019-2020

ÍNDICE GERAL (do Projeto)

1. Introdução .....
2. Caracterização para a ação pedagógica .....
3. Fundamentação do trabalho de projeto realizado .....
4. Apresentação de um projeto desenvolvido com as crianças .....
5. Considerações finais .....
Referências bibliográficas .....
Anexos .....
Anexo A. Livro que deu origem ao projeto: O *Livro é Meu!*, de Travis Foster e Ethan Long .....
Anexo B. Caracterização de uma ação educativa contextualizada .....
Anexo C. Teia *O que sabemos?* .....
Anexo D. Teia *O que queremos saber?* .....
Anexo E. Teia *O que queremos fazer?* .....
Anexo F. Teia *Como vamos descobrir?* .....
Anexo G. Teia *Porque vamos fazer?* .....
Anexo H. Crianças a brincarem/utilizarem os recursos de construção de histórias .....
Anexo I. *Casa das histórias* .....
Anexo J. Convite às famílias para que as crianças tragam para a sala uma história/objeto significativo .....
Anexo K. Caçador de palavras .....
Anexo L. Caixa das palavras "caçadas" e respetivos cartões .....
Anexo M. Livro de registos .....
Anexo N. Marcadores de livros construídos pelas crianças .....
Anexo O. Histórica pictórica construída pelas crianças .....
Anexo P. *O Melhor Livro do Mundo* .....

Anexo Q. Moldura digital com as fotografias d'*O Melhor Livro do Mundo* para que os familiares pudessem ver o produto.....

Anexo R. Teia *O que aprendemos sobre histórias e livros? E o que gostámos mais?* ..

Anexo S. Teias das respostas às perguntas *Como se faz um livro?, Quais as histórias que existem?, Quem são os bichinhos dos livros?*.....

Anexo T. Produções das crianças que comprovam a avaliação do projeto .....

LISTA DE ABREVIATURAS (do Projeto)

JI	Jardim de Infância
MTP	Metodologia de Trabalho de Projeto

ÍNDICE DE FIGURAS (do Projeto)

Figura 1. Teias das ideias das crianças .....
Figura 2. Teia construída, à posteriori, por mim para orientar o trabalho das crianças .....
Figura 3. Crianças a divulgar/comunicar o projeto .....
Figura 4. Crianças com fantoches/dedoches utilizados na leitura da história .....

1. INTRODUÇÃO (do Projeto)

O presente relatório surge no âmbito da unidade curricular de Conhecimentos e Docência em Educação de Infância, dando a conhecer o processo de elaboração e implementação de um projeto desenvolvido com um grupo de crianças de Jardim de Infância (JI).

A situação desencadeadora remete a um momento recorrente e constituinte da rotina do grupo – a Hora do Conto –, dinamizado por mim, com a leitura do livro *O Livro é Meu!*, de Travis Foster e Ethan Long (Anexo A). No final desta leitura, levantei algumas questões e, com o grupo organizando em roda, procedeu-se a um pequeno debate em que se notou a curiosidade das crianças para a temática da construção dos livros e histórias. No decorrer da conversa, as crianças demonstraram vontade de construir o seu próprio livro – "o melhor livro do mundo" –, tal como as personagens o fazem na história lida.

Com base na minha observação e caracterização do grupo e atentando aos seus interesses e necessidades, defini as seguintes intenções gerais para este projeto:

1. Reconhecer a criança como sujeito e agente do seu processo de aprendizagem;
2. Criar aprendizagens significativas, de forma que a criança mobilize os seus conhecimentos em diversas situações;
3. Desenvolver o sentido de responsabilidade e persistência da criança no cumprimento de objetivos delineados.

Os pressupostos teóricos utilizados são intrínsecos à Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) e nortearam o trabalho desenvolvido. Em conformidade com Vasconcelos (1998), acredito que esta pedagogia prepara as crianças para fazerem face às interrogações do mundo atual e às complexidades sociais futuras, de forma dinâmica e criativa. Esta metodologia, que pressupõe a relevante participação de todos os envolvidos, constrói-se em quatro fases, independentemente do tempo de duração do projeto. De acordo com Vasconcelos (1998): a fase I corresponde à definição do problema; a fase II será a planificação e lançamento do trabalho; a fase III constitui-se como a execução; e a fase IV, por fim, a avaliação e divulgação. Apesar de distintas, estas fases estão interligadas e são flexíveis e dinâmicas.

Ao longo do projeto, procurei assumir um compromisso de respeito mútuo com as crianças. Foi meu objetivo respeitar cada uma enquanto um indivíduo único e especial, cujas contribuições seriam tidas em conta. Para isso, trabalhei a nível individual, de forma que pudesse atender às necessidades e desejos mais específicos de cada uma, bem como em grupo, passando por momentos de negociação coletiva, garantindo a satisfação de todas as crianças. Tentei, ainda, não impor as minhas vontades, mas assumir-me como mediadora, como a pessoa que estende as aprendizagens e desafia. Considerei o seu interesse e disponibilidade, não tentando forçar a sua participação e, além disso, recebi sempre com agrado as ideias e produções espontâneas, para que percebessem a importância do seu trabalho. Além disso, preservo neste trabalho a sua identidade, mantendo o respeito pela privacidade e confidencialidade. Estes princípios regem-se pela Carta de Princípios para uma Ética Profissional (Associação de Profissionais de Educação de Infância, 2011).

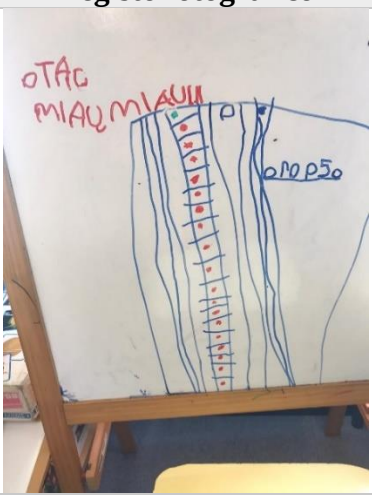
2. CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO PEDAGÓGICA (do Projeto)

Concordante com a caracterização mais pormenorizada do grupo e do contexto socioeducativo referente em anexo (B), o grupo em se desenvolveu o projeto é formado por vinte crianças e é heterogéneo, com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos, sendo que se caracteriza, também, pela sua variedade cultural – com crianças com ascendência guineense, cabo-verdiana, brasileira e portuguesa –, pelo que a comunicação se vê, por vezes, dificultada. Nesse sentido, um projeto em que haja um contacto recorrente com a língua, tal como através da leitura, escrita e construção de histórias, tornar-se-á vantajoso. Apesar de apenas cinco crianças terem demonstrado interesse em participar no projeto, algumas das atividades farão sentido ser ampliadas para grande grupo, com o propósito de colmatar algumas das necessidades ou dificuldades identificadas a nível mais geral.

Este grupo sempre se mostrou, espontaneamente, desperto e curioso para os domínios da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, como é evidente nas seguintes Notas de Campo:

Nota de campo 8 de novembro de 2019 (sexta-feira)	
Momento e Local	**Categoria**
9 h 30 min Acolhimento/Quadros/Planeamento diário Sala de atividades	Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita – curiosidade pela língua
Descrição	**Observações**
Enquanto se realiza a distribuição das crianças pelas áreas, no Quadro das Áreas, a educadora chama o nome de cada criança à vez, seguindo a ordem aleatória das fotografias que vai retirando de uma caixa. Quando chegou a altura de chamar uma criança cujo nome tem dois *A* seguidos, uma das crianças faz o reparo: "Porque é que só dizemos com um *A*? Se no nome tem dois *A*?". A educadora responde-lhe: "Na verdade, deveríamos dizer com os dois *A*, assim seria correto, só dizemos com um, porque é mais fácil de dizer".	As crianças demonstram interesse e curiosidade pela língua (tanto a oral como a escrita). Reparo que é um grupo bastante desperto para este domínio.

Nota de campo 8 de novembro de 2019 (sexta-feira)	
Momento e Local	**Categoria**
14 h 40 min Atividades Livres Sala de atividades	Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita – emergência da escrita
Descrição	**Observações**
O S. (6 anos), espontaneamente, solicita-me para que observe o que desenhou no quadro da Área da Escrita. Pergunto-lhe o que escreveu, este aponta para o primeiro registo e diz que escreveu "gato" e no segundo "gatinho".	De salientar que a criança não tinha nenhuma referência visual e escrita que pudesse reproduzir, apesar de haver cartões com estas designações presentes na Área da Escrita. Foi interessante perceber que o seu registo da palavra "gato" se assemelhava bastante à escrita convencional, estando esta em espelho. Quanto à palavra "gatinho", a criança escreveu-a maior, associando o tamanho da palavra escrita ao tamanho da palavra dita. O desenho que acompanha o registo é uma reprodução do

	Quadro das Presenças, que é preenchido todos os dias, tendo-me esclarecido que só ele tinha vindo à escola, assinalando-se com o círculo verde, contrariamente aos restantes.
Registo fotográfico	
	

No entanto, constatei que recorre poucas vezes à Área dos Livros, apesar de a Área da Escrita ser bastante requisitada, de um modo geral. Outra das evidências relaciona-se com o interesse pela Hora do Conto, que acontece diariamente e, por vezes, a pedido das crianças, duas vezes no mesmo dia (uma no período da manhã e outra no da tarde). É uma atividade que os envolve bastante e em que estão muito atentos. Por isso, torna-se relevante ampliar esse mesmo gosto, até para outras formas de leitura de histórias e de exploração de livros. A educadora cooperante incentiva bastante à exploração das histórias no seu final, partindo muitas vezes dos livros lidos para o desenrolar de atividades. São crianças que recorrem, com regularidade, ao jogo simbólico nas suas atividades livres, por exemplo quando exploram materiais de construção (blocos, jogos de encaixe e de formas, *puzzles*) e brinquedos. O tema do projeto surge em conformidade com este interesse e, para o seu desenvolvimento, é expectado que se aproveite a vantagem de a Escola ter uma Biblioteca Escolar/Centro de Recursos e variados livros de qualidade literária em sala.

É um grupo que apresenta algumas fragilidades ao nível de persistência e concentração nas atividades. Por isso, atividades que saiam fora da sua rotina,

inesperadas, são o que mais prende a atenção deste grupo durante mais tempo. No geral, são crianças que questionam pouco, precisando de ser estimuladas a debater sobre determinados assuntos, sendo que a partir daí o trabalho flui naturalmente. De salientar que é um grupo que não está familiarizado com a abordagem da MTP. Através da observação, sinto que é um grupo com grande necessidade de exploração e de observação de novos materiais e experiências. Por isso, por um lado, a linha que se pretende seguir com o projeto é colmatar esta necessidade, disponibilizando a maior quantidade de experiências possível.

Nestas crianças urge a necessidade de rotinas claras e estruturadas, que incluíssem atividades relacionadas entre si. Além disso, demonstram, também, alguma dificuldade em escutar e esperar pela sua vez de falar. Por isso, tornou-se importante que trabalhassem em equipa – ainda que o grupo de trabalho do projeto fosse específico –, em que houvesse momentos de negociação.

A maioria das crianças frequenta as Atividades de Animação e Apoio à Família e, por incompatibilidade de horários dos familiares, o contacto com eles torna se reduzido. Ainda que possa mostrar-se uma tarefa difícil, procurar-se-á incluir as famílias no decorrer do projeto, dando-o a conhecer.

O objetivo central será, através do processo do projeto, aproveitar estes interesses e pontos fortes do grupo, bem como melhorar as fragilidades, à semelhança da ação profissional da equipa educativa de sala. Os projetos são influenciados "(...) pelo meio em que se vive, cabendo à escola partir dos interesses e saberes de cada criança para os ampliar e diversificar, despertando novos interesses e fomentando a curiosidade e desejo de aprender." (Lopes da Silva, 1998, p. 100).

3. FUNDAMENTAÇÃO DO TRABALHO DE PROJETO REALIZADO (do Projeto)

Tendo em consideração as intenções gerais acima delineadas, estas correlacionam-se com as características específicas do grupo e do contexto, bem como servirão de base para a criação de objetivos mais concretos a atingir com este projeto.

Explicitando a primeira das intenções, esta pressupõe o papel da **criança enquanto sujeito e agente do seu processo educativo**. A assunção deste papel dinâmico

na sua própria aprendizagem permite valorizar as suas experiências, os seus saberes e competências únicas e partir disso para a continuidade e extensão do seu desenvolvimento. A criança a quem se reconhece competência e a quem é proporcionada a oportunidade "(…) de ser escutada e de participar nas decisões relativas ao processo educativo (…)" (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 9) envolve-se, progressivamente, nas atividades, comprometendo-se a cumprir objetivos, num ciclo positivo de participação.

A primeira intenção relaciona-se com a segunda, na medida em que encarar as crianças como atores da sua aprendizagem e escutar e valorizar os seus contributos e curiosidades, atentando às suas necessidades e interesses, levará à **construção de aprendizagens significativas.** Para lá chegar, é necessário fornecer-lhes aquilo que Bronfenbrenner designa de "atividades molares", ou seja, atividades que têm uma duração própria, envolta em intenções e significados que são percebidos pelos seus participantes (Lopes da Silva, 1998). Na teoria de Ausubel (citado por Pilizzari, Kriegl, Baron, Finck e Dorocinski, 2002), as aprendizagens significativas têm "(…) vantagens notáveis, tanto do ponto de vista do enriquecimento da estrutura cognitiva do aluno como do ponto de vista da lembrança posterior e da utilização para experimentar novas aprendizagens (…)" (p. 39). Deste modo, considero que as aprendizagens significativas se inserem numa perspetiva construtivista, que tem em conta as aprendizagens passadas das crianças e em que o significado e impacte atribuído a cada uma varia de acordo com aquilo que já detêm.

A última intenção, a de **desenvolver o sentido de responsabilidade e persistência da criança no cumprimento de objetivos delineados**, tem que ver diretamente com o compromisso que um projeto pressupõe da parte dos participantes. Pretende-se que as crianças se empenhem no trabalho que se propõem fazer, sem que percam o fio lógico do mesmo – trabalho que se complexifica progressivamente. É uma intenção que, assim, se relaciona com a formação pessoal e social. O trabalho destas atitudes de compromisso e responsabilidade servirão de base a "uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária" (Lopes da Silva et al., 2016, p. 33). De acordo com os mesmos autores, a educação pré-escolar

assume “um papel importante na educação para os valores, que não se «ensinam», mas se vivem e aprendem na ação conjunta e nas relações com os outros” (p. 33).

Após o esclarecimento das grandes intenções do projeto, fará sentido o seu desdobramento em objetivos mais específicos. A conceção e implementação deste projeto têm em vista a concretização de objetivos relacionados com diferentes domínios, cujo ponto comum é o desenvolvimento global da criança. As principais áreas em que se inserem os objetivos construídos são a de Formação Pessoal e Social e a de Expressão e Comunicação (Linguagem Oral e Abordagem à Escrita). É nesta última que se insere a situação que originou o presente projeto – aproveitando a Hora do Conto e o gosto particular por histórias, um dos livros lidos tornou-se o indutor do mesmo.

Com base na observação e caracterização do grupo, e atentando nos seus interesses e necessidades, definem-se como objetivos específicos deste projeto os seguintes, na ótica do educador:

I. Criar um clima de partilhas seguro e livre, ouvindo e considerando as contribuições e intenções das crianças;
II. Estimular a mobilização de aprendizagens significativas decorrentes do projeto;
III. Desenvolver a capacidade de permanência e concentração nas atividades, através da criação de objetivos a longo prazo, estimulando a autonomia e responsabilidade;
IV. Fornecer estratégias para a construção de histórias, fazendo-as sentirem-se competentes e capazes de utilizar a leitura e a escrita;
V. Proporcionar momentos de exploração de livros e histórias, estimulando o gosto pelos livros e leitura – projeto leitor.

Tendo em conta os objetivos traçados, é, pois, esperado que as crianças consigam, sobretudo:

i. Expressar e partilhar as suas ideias, opiniões, produções etc, de forma sincera;
ii. Mobilizar os conhecimentos adquiridos ao longo do projeto, recorrendo aos mesmos em diferentes situações do quotidiano;

iii. Permanecer envolvidos, atentos e interessados no desenrolar das atividades propostas;
iv. Recorrer a diferentes estratégias para construir e contar histórias;
v. Aumentar o seu repertório relacionado diretamente com os livros e as histórias.

Espera-se que estes objetivos sejam cumpridos através da MTP. Esta "(…) trata-se de uma modalidade de funcionamento em grupo que implica profundamente todos os seus participantes." (Vasconcelos, 2011, p. 9). Além disso, contribui para a construção de aprendizagens significativas, portadoras de sentido, e que permitem que as crianças se confrontem com problemas reais e procurem a sua resolução. Esta abordagem possibilita o "(…) desenvolvimento de competências essenciais numa sociedade do conhecimento: a recolha e tratamento de informação e, simultaneamente, a aprendizagem do trabalho de grupo, da colaboração, da tomada de decisão negociada, a atividade meta-cognitiva, e o espírito de iniciativa e criatividade." (Vasconcelos, 2011, p. 9). Recorre-se à MTP para retirar vantagens dos interesses demonstrados pelas crianças e ajudar no apoio das fragilidades e necessidades que se detetam. Esta metodologia pressupõe quatro fases, que passo a descrever, de acordo com Vasconcelos (1998).

Relativamente à fase I, em que ocorre a **definição do problema**, esta parte dos interesses e/ou questões das crianças, da partilha de saberes e conhecimentos que já possuem sobre o assunto a investigar e do que pretendem descobrir. É uma fase que pressupõe debates e confrontos de ideias, sendo que o papel do educador é o de estimular a participação de todos, mediando o diálogo e auxiliando a discussão do objetivo a atingir.

No que concerne à fase II – **planificação e lançamento do trabalho** –, é nesta que as ideias recolhidas anteriormente são compiladas em teias, que podem ser retomadas ao longo do processo. Essas teias respondem às questões *O que sabemos?, O que queremos saber?, O que queremos fazer?, Como descobrir?* e *Porque vamos fazer?*. O adulto, nesta fase, "(...) observa a organização do grupo, aconselha, orienta, dá ideias, regista." (Vasconcelos, 1998, p. 142).

A fase III relaciona-se com a **execução**. Nela, as crianças passam para a prática o trabalho anteriormente discutido e planeado. Realizam-se pesquisas, negociam-se caminhos, fazem-se escolhas, registam-se descobertas, aprofundam-se informações,

experienciam-se momentos, que através de atividades, flexíveis e intencionais, irão culminar no atingimento dos objetivos delineados na fase anterior.

Por fim, a fase IV – **avaliação/divulgação** –, em que as crianças divulgam e comunicam o trabalho realizado, sintetizando, assim, os novos saberes. É nesta fase que todo o trabalho desenvolvido pelas crianças ganha utilidade (para si e para os outros) e significado, já que é o culminar de todas as descobertas. Também é nesta fase que se avalia o trabalho efetuado, se organizam teias que sintetizam o que aprenderam e se responde às questões formuladas no início (e, possivelmente, no decorrer) do projeto, percebendo o que lhes foi mais relevante.

4. APRESENTAÇÃO DE UM PROJETO DESENVOLVIDO COM AS CRIANÇAS (do Projeto)

O início do projeto deu-se com a situação desencadeadora referente à leitura de um livro, sendo que as questões instigadas por mim em roda deste deram origem a uma conversa com as crianças em que se debateram ideias sobre os livros e histórias (como se constroem livros; qual era o melhor livro do mundo; a partilha de livros; o gosto pelas histórias etc.). Por serem crianças cujo método de trabalho não é, habitualmente, por projetos, a chegada deste projeto afigurou-se difícil e, por isso, partiu desta situação exploratória orientada por mim que se baseou bastante no que eram os interesses gerais do grupo, sabendo que, à partida, poderiam aderir – e assim se sucedeu. Após esta conversa, para que não perdessem o foco do tema do livro e, por forma a não perder o interesse imediato, fizeram-se as teias que guiaram o projeto.

Por isto, as fases I e II (da MTP) deram-se em simultâneo. Ou seja, definiu-se o problema central, que se tornou, para o grupo, a construção do "melhor livro do mundo" e, logo de seguida, na fase II, a planificação ganha forma sob o desenho das teias, num papel de cenário, em que lhes foram propostas as seguintes questões: "O que já sabemos sobre livros/histórias?"; "O que queremos saber e fazer?; "Como vamos descobrir?"; "Se fizéssemos o melhor livro do mundo seria para quê?". As respostas a estas perguntas deram origem às teias: *O que sabemos?*, *O que queremos saber?*, *O que queremos fazer?*, *Como descobrir?* e *Porque vamos fazer?* – Anexos C, D, E, F e G, respetivamente. As ideias foram registadas à sua frente para que pudessem acompanhar:

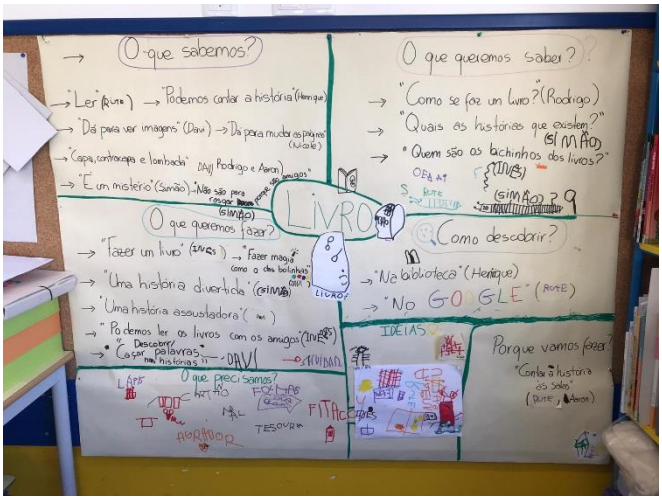


Figura 2. Teias das ideias das crianças

Ademais, em resposta à questão "Quem quer ajudar a fazer o livro?", voluntariou-se um pequeno grupo de cinco crianças. Com estas crianças que demonstraram interesse em avançar com o projeto, completou-se a teia com ideias mais individuais e com registos das mesmas. Outra questão surgiu, ainda, no seguimento da Hora do Conto: "O que precisamos [para construir o livro/história]?", sendo que as crianças, para lhe responder, enumeraram alguns dos materiais necessários para a construção de um livro, de acordo com o que haviam ouvido na história da situação desencadeadora. Algumas crianças desenharam trechos de histórias de que gostavam ou que gostariam de colocar no conteúdo do futuro livro construído, aglomerados na secção "Ideias" da lista apresentada na Figura 1. Todas as crianças que responderam às questões das teias assinaram as suas produções.

Foram, então, planeadas diversas atividades que tiveram como ponto de partida o que as crianças disseram que queriam saber e fazer:

O que queremos saber?

- "Como se faz um livro?" (R. J., 5 anos)
- "Que histórias existem?" (S., 6 anos)
- "Quem são os bichinhos dos livros?" (I./R. S./S., 6 anos).

O que queremos fazer?

- "Fazer um livro." (I., 6 anos)
- "Fazer magia como o das bolinhas." (D., 5 anos)

- “Uma história divertida.” (S., 6 anos)
- “Uma história assustadora.” (D., 5 anos)
- “Podemos ler os livros com os amigos.” (I., 6 anos)
- “Descobrir/Caçar palavras nas histórias.” (D., 5 anos)

No final, em reflexão com a educadora, considerou-se que as teias até aqui elaboradas tinham demasiada informação. Sintetizando a informação dada pelas crianças para essas teias, elaborei uma mais simples (Figura 2), que reflete as duas dimensões (o que querem saber e fazer). Posteriormente, partilhei-a e ajustei-a com o grupo, de modo a clarificar o caminho a seguir, tendo-se mantido essa teia até ao final do projeto na parede central onde o grupo se reúne. Por forma a preservar a lógica e o rumo tomado, retomou-se a teia sempre que necessário, considerando que é um grupo que necessita bastante de estrutura organizacional – esta é uma estratégia utilizada pela educadora cooperante sempre que introduz um novo tema a trabalhar.

Figura 3. Teia-síntese das atividades a realizar

Esta teia mais simples organiza-se em seis temas: o melhor livro do mundo; história; caçar palavras; ouvir e ler histórias; bichinhos dos livros; desenhar uma história.

Partindo para a fase III, que constitui a execução, e apoiada nas teias elaboradas na fase anterior, destacam-se as atividades principais, com as quais as restantes se relacionam. Todas têm, ainda assim, um caráter flexível (consideram os tempos das crianças) e foram partilhadas e ajustadas com a educadora cooperante.

As principais atividades que delinearam o projeto são as seguintes:

Atividade 1: **Contar/Ler histórias** (***Casa das Histórias* e *Partilha dos livros/objetos de casa)***	
Objetivos	• Aumentar o repertório relacionado diretamente com os livros e histórias; • Recorrer a diferentes estratégias para construir e contar histórias; • Expressar e partilhar ideias, opiniões, produções etc., de forma sincera.
Estratégias	Foi realizada a leitura de várias histórias, diversificando a temática e o tipo de livro – exemplos de tipos de livros são: • *Pop-up* (*O Monstro das Cores – um livro pop-up*, de Anna Llenas; *Popville*, de Joy Sorman, Anouck Boisrobert e Louis Rigaud); • Sem ilustrações (*O Livro Sem Bonecos*, de B. J. Novak); • Sem texto (*Onde está o bolo?*, de Thé Tjong-Khing – explorado com recurso a um projetor); • Com uma linguagem imaginária (*Ké Iz Tuk?*, de Carson Ellis); • Interativos/que pedem participação (*O Jogo do Círculo*, Hervé Tullet; *Um Livro*, de Hervé Tullet); • Com ilustrações escondidas (*O Meu Irmão Invisível*, de Ana Pez); • Ilustrações que abrem/fecham ou saem (*Voa!*, de Xavier Deneux; *A Caixa*, de Min Flyte; *Era uma vez uma velhinha*, de Jeremy Holmes); • Realidade aumentada – conhecido numa ida à biblioteca (*Amigo?*, de Charlotte Gastaut); Além da leitura de histórias e demonstração dos tipos de livros, dar a conhecer diferentes ferramentas para contar/construir histórias (Anexo H), como as seguintes:

- Cartões de histórias (personagem principal, desejo, amigo, objeto, lugares, inimigo, situação final – para já, apenas se disponibilizam a personagem principal, o objeto, os lugares e o inimigo, em que é objetivo a continuidade da sua exploração) – alguns dos cartões foram personalizados por si;
- Dados e cartões de histórias (estes com formulações de inícios e fins de histórias);
- Fantoches/*dedoches*;
- Adereços.

Para a organização e arrumação destes materiais foi construída a *Casa das Histórias* (Anexo I). Este recurso aglomera todos os materiais, à medida que estes são explorados, e está disponível na Área da Escrita – por ser fisicamente próxima da Área dos Livros e por as duas áreas se relacionarem com o mesmo domínio de aprendizagem, além de que a minuciosidade de alguns materiais exigia uma mesa para a sua utilização (material que a Área dos Livros não possui). Apesar de terem sido utilizados como apoio para a leitura de histórias, trabalhei a nível mais individual a sua exploração, na Área da Escrita.

Ainda que não fosse objetivo inicial para esta atividade, procurei promover a participação das famílias numa das que eram as intenções das crianças (contar histórias), solicitando que procurassem em casa um objeto ou livro que tivesse uma história ou significado especiais para a família/criança (Anexo J), para partilhar e apresentar ao grupo. Também eu fiz uma partilha de um objeto significativo para mim: uma cassete de histórias que ouvia na minha infância, tendo proporcionado, no momento da minha partilha, a audição dessas histórias em cassetes – mostrando mais uma estratégia para ouvir histórias.

	Embora a *Casa das Histórias* tenha sido construída com o grupo do projeto, a exploração de diferentes tipos de livros e materiais e a atividade de partilha de um objeto/livro de casa foi pensada para o grupo todo.
Adequação	Esta atividade quis dar resposta, ainda que apenas em parte, à curiosidade quanto à variedade de histórias que existe. Vai, assim, ao encontro do tema "Ouvir e ler histórias" e à pergunta "Quais as histórias que existem?".

	Atividade 2: **Caçador de palavras**
Objetivos	• Adquirir vocabulário diversificado; • Mobilizar os conhecimentos adquiridos ao longo do projeto, recorrendo aos mesmos em diferentes situações do quotidiano; • Reproduzir a escrita, contribuindo para o processo de emergência da mesma; • Reconhecer a escrita como meio de referenciar o real; • Permanecer envolvidos, atentos e interessados no desenrolar das atividades propostas.
Estratégias	O caçador de palavras (Anexo K) é um instrumento concebido por mim, com o objetivo de dinamizar a procura de novas palavras no final de cada história lida em grupo. Este instrumento passava por crianças diferentes todos os dias, a quem era atribuído o "poder de caçar palavras". Escolhida a palavra, passo a escrevê-la à sua frente, numa tentativa de associação do oral ao escrito e, de seguida, num momento mais individual, com recurso ao computador, a criança escreve a palavra por via da reprodução visual e/ou soletração. Recorrendo ao "Sr. Google", escolhe, depois, a imagem que pretende associar-lhe. As imagens caçadas eram transformadas

	em cartões, que se incluem numa caixa disponibilizada na Área da Escrita (Anexo L), para que possam voltar a reproduzi-las no quadro desta área, sempre que tal lhes faça sentido.
Adequação	Esta atividade relaciona-se com o tema planeado "Caçar palavras", pretendendo ir ao encontro da intenção das crianças de descobrir palavras nas histórias e ao seu interesse por atividades relacionadas com o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

	Atividade 3: **Livro de registos**
Objetivos	• Apropriar-se de uma rotina de registo; • Permanecer envolvidos, atentos e interessados no desenrolar das atividades propostas; • Mobilizar os conhecimentos adquiridos ao longo do projeto, recorrendo aos mesmos em diferentes situações do quotidiano; • Expressar e partilhar as suas ideias, opiniões, produções etc.; • Recorrer à escrita para registar ideias, informações etc.
Estratégias	O nome deste livro, "Recordações do Projeto sobre Livros" (Anexo M), foi escolhido pelas crianças. O seu propósito é o de compilar as descobertas realizadas ao longo do projeto, permitindo que as informações se enriquecessem progressivamente, ao invés de se perderem. Este subdivide-se em: • "As histórias que lemos" – compila as histórias que as crianças foram ouvindo e das quais foram retiradas as palavras que consideraram importantes ("caçadas"). • "Descobertas" – detém as descobertas, esperadas ou não, que as crianças foram realizando, tais como:

	i) o formato dos livros, que foram explorados na ida à biblioteca da escola e em livros que as crianças traziam de casa, descobrindo-se formatos de mala, de mão, quadrado, de círculo e retângulo; ii) a arrumação dos livros pela lombada, também descoberta numa ida à biblioteca da escola; iii) através das bibliotecas da escola e da sala, descobriu-se o maior e o menor livro. Com alguns dos que já se tinham explorado, fez-se uma montanha de livros, explorando as noções de *maior do que* e *menor do que*. iv) realizada uma pesquisa através do computador, encontrou-se os bichos que comem/destroem livros e algumas das suas características; v) através do livro pelo qual foi lançado o projeto, atentou-se ao pormenor das dobras nas páginas, e as crianças, já sensibilizadas para o facto de não poderem estragar livros, descobriram que existem marcadores de livros que têm a função de marcar a página. Posteriormente, construíram-se marcadores (Anexo N) com personagens de livros que já tivessem ouvido; vii) através de um livro desconstruído, descobriu-se o nome das partes constituintes de um livro (capa, contracapa, lombada, título da história, autor, guardas e páginas). Recorrendo a uma dinâmica realizada com o jogo do quente e frio, em que as partes dos livros estavam espalhadas pela sala, as crianças tiveram de as encontrar, nomear e colocá-las no sítio certo, reconstruindo o livro.
	Esta atividade mostrou-se bastante importante na estruturação dos conhecimentos recolhidos pelo grupo no desenrolar do projeto. Envolveu descobertas na biblioteca e no "Sr. Google", ferramentas que pretendiam utilizar.

Adequação	Relativamente ao que queriam saber, considero que esta atividade foi transversal e responde a todas as suas curiosidades ("como se faz um livro?", "quais as histórias que existem?" e "quem são os bichinhos dos livros?"). Além disso, foi vantajoso para guardar as produções espontâneas das crianças, fazendo com que sentissem que as suas partilhas são tidas em conta.

Atividade 4: **Construção de uma história e de um livro**	
Objetivos	• Recorrer a diferentes estratégias para construir e contar histórias; • Expressar e partilhar as suas ideias, opiniões, produções etc., de forma sincera; • Reconhecer a escrita como forma de registar o oral; • Mobilizar os conhecimentos adquiridos ao longo do projeto, recorrendo aos mesmos em diferentes situações do quotidiano; • Permanecer envolvidos, atentos e interessados no desenrolar das atividades propostas.
Estratégias	Esta atividade foi realizada em grande grupo, tendo participado todas as crianças. Com recurso a um novelo de lã, este foi passando e as crianças foram dando o seu contributo à história. Cada uma "contou" uma nova parte, considerando o que as restantes iam dizendo. Num momento posterior, em pequeno grupo, procedeu-se à reprodução pictórica da história construída, com recurso ao computador, de forma a facilitar a sua leitura mais tarde (Anexo O). Para a construção do livro enquanto objeto, foram apresentados pequenos cartões enumerados, que representavam cada fase da construção artesanal de um livro. As crianças tiveram de os organizar numericamente, para

	posteriormente seguirem os passos representados, assinalando os já completados. O formato do livro foi decidido com base na exploração anterior: não tendo descoberto livros com forma triangular, foi essa a escolha. Por meio de votação, ganhando por maioria, escolheram a cor da capa. Esta foi uma das atividades finais, propositadamente, porque o objetivo foi o de aproveitar as experiências e explorações efetuadas até esse ponto, para que de alguma forma pudessem ser mobilizadas – ou seja, para que na construção do livro e da história, pudessem mobilizar ideias com que tinham contactado antes (Anexo P). Tendo em consideração as personagens que criaram para a história, recorreu-se a fantoches/*dedoches* que lhes foram disponibilizados, exceto o de uma personagem, cujo fantoche foi construído pelas crianças.
Adequação	A concretização desta atividade corresponde ao objetivo central do projeto: construir "O Melhor Livro do Mundo", tendo sido este o título atribuído ao mesmo. Relaciona-se com o cumprimento de algumas das ideias da teia *O que queremos fazer?* ("fazer um livro", "fazer magia como o das bolinhas", "uma história divertida" e "uma história assustadora") e da teia *O que queremos saber?* ("como se faz um livro?").

Qualquer projeto culmina na fase IV, que se prende com a divulgação das descobertas e atividades realizadas, dando sentido ao trabalho efetuado.

Na teia *Porque vamos fazer?,* o grupo demonstrou interesse em mostrar a história a outras salas. Até ao momento da redação deste relatório, foi possível comunicar o projeto ao grupo de sala e ao grupo de uma outra sala do JI. Esta comunicação foi organizada de maneira que as cinco crianças do grupo de projeto contassem a história o mais autonomamente possível: três crianças revezavam-se a ler a história, enquanto as

outras duas dinamizavam-na com fantoches/*dedoches* – sempre que uma personagem era mencionada, a criança mexia o fantoche correspondente.

Figura 4. Crianças a divulgar/comunicar o projeto

Figura 5. Crianças com fantoches/dedoches utilizados na leitura da história

A leitura da história foi acompanhada da partilha de algumas das descobertas realizadas e da explicação das escolhas efetuadas, tais como: motivo de o livro ser triangular, explicitação dos elementos que constituem um livro (título, autor/ilustrador, capa, contracapa, lombada e guardas), quem são os bichinhos dos livros e algumas características, apresentação do maior e menor livros encontrados e a descrição da função dos marcadores de livros (sendo que foi oferecido um marcador à sala onde foi realizada a divulgação/comunicação). Por ser difícil o contacto com as famílias, tentei mostrar, pelo menos, o conteúdo do livro elaborado, de uma forma diferente: através de uma moldura digital no exterior da sala, que passava fotografias do livro e do seu conteúdo (Anexo Q).

Considero importante a divulgação/comunicação do projeto, pois, desta forma, as crianças entendem que este não se cinge ao grupo que o realizou, mas que tem importância suficiente para ser mostrado a outras crianças e/ou grupos, fazendo com que ganhem um sentido de trabalho e de valorização do que desenvolveram. A partilha mútua de projetos é também importante. O grupo com que foi partilhada a história "O Melhor Livro do Mundo", partilhou *connosco* o significado do código de barras dos livros – o que lhes suscitou algum interesse. Tendo percebido esta nova curiosidade, pretendo concretizar uma atividade relacionada com este tema. Isto demonstra a importância das comunicações, bem como que o projeto pode ter um término, em termos de prazos, mas que se perpetuam aprendizagens.

Ainda nesta fase, a avaliação das crianças do projeto resumiu-se na elaboração de uma teia geral, que compila as respostas às perguntas *O que aprendi sobre histórias e livros?* e *O que gostámos mais?* (Anexo R). Através dessas respostas, é percetível o significado do projeto para estas crianças. Além disto, elaborou-se outra teia com as respostas às perguntas que deram o mote para o projeto (Anexo S), que permitem, também, avaliar o sucesso na concretização dos objetivos delineados para o projeto.

Através de conversas informais com a educadora cooperante, percebi que esta também considerou o projeto bem-sucedido, sendo que salientou o gosto e envolvimento por parte do grupo ao divulgar o projeto, considerando-o significativo.

A fase I começou no dia 20 de novembro de 2019 e a fase IV terminou no dia 17 de janeiro de 2020. Considerando que, pelo meio, havia outras atividades a acontecer simultaneamente e o interregno das férias do natal, o tempo efetivo de realização do projeto foi um pouco escasso e atribulado, apesar de tentar ao máximo cumprir os objetivos a que me propus para este projeto.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS (do Projeto)

De forma transversal, senti que as crianças se envolveram e interessaram pelo projeto desenvolvido. Pude constatar, através de algumas produções que fui registando (Anexo T), que consegui ir ao encontro da efetivação (ainda que parcial) dos objetivos delineados para o projeto. De uma forma geral, creio ter sido capaz de criar um clima de

partilhadas seguro e livre, predispondo-me a ouvir as intenções e contribuições das crianças, considerando-as no trabalho a desenvolver; acredito que as crianças são, agora, capazes de mobilizar conhecimentos e ideias que advêm do projeto; trabalhando a partir dos seus interesses e necessidades, também considero ter conseguido que se mantivessem envolvidos e concentrados nas atividades; tentei ao máximo fornecer-lhes estratégias diferentes e inovadoras e mais momentos de exploração para a construção de histórias e livros e consegui ver, em pequenas situações do quotidiano, que essa nova partilha se mostrou frutífera.

De entre todos os objetivos, considero que foram mais bem cumpridos o de "Criar um clima de partilhas seguro e livre, ouvindo e considerando as contribuições e intenções das crianças" e o de "Proporcionar momentos de exploração de livros e histórias, estimulando o gosto pelos livros e leitura – projeto leitor". Isto porque, por um lado, as crianças procuravam-me várias vezes para partilhar as suas ideias, trabalhar comigo, porque reconhecia valor nas suas contribuições e, por outro, trouxe-lhes muitas novidades, uma vez que sentia essa necessidade de contacto com instrumentos desafiantes e que "saíssem da caixa". Talvez possa relacionar a maior solicitação da Área dos Livros com o sucesso da implementação deste projeto.

Apesar de parecer um projeto, à primeira vista, uni disciplinar (Área da Expressão e Comunicação, nomeadamente no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita), este foi-se desdobrando em áreas diferenciadas, como a Formação Pessoal e Social, a Matemática, a Educação Artística e o Mundo Tecnológico e Utilização das Tecnologias.

Uma dificuldade do projeto foi incluir as famílias. Apesar disso, procurei chegar-lhes de alguma forma, sempre que possível. Em conformidade com Mendonça (2002),

> a participação dos pais, seja qual for a forma que tome, é uma contribuição (citando Poisson e Sarrasin). Os pais que investem à sua maneira na compreensão da vida escolar do seu filho estão já a colaborar e, por mais simples que esta contribuição seja, ela é indispensável. (p. 89).

Outra dificuldade na concretização do projeto foi a gestão do tempo e perceber que o tempo das crianças não é o dos adultos (ou o estipulado).

Refletindo sobre o meu papel enquanto mediadora do projeto com as crianças, este foi essencial para a estruturação das suas ideias, para a materialização das suas

intenções e ampliação de pequenos contributos que possam trazer espontaneamente, englobando-os no trabalho maior que é o projeto. Por isto, a minha intervenção foi sempre no sentido de ampliar os saberes das crianças, implicando um conjunto diversificado de oportunidades de aprendizagem, num processo que ganha sentido por ter uma finalidade global (Lopes da Silva, 1998). Também foi meu papel partir dos pontos fortes e fracos das crianças, da bagagem de experiências que trazem e do seu patamar de desenvolvimento para lhes proporcionar momentos significativos que se perpetuem e possam mobilizar futuramente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS (do Projeto)

Associação de Profissionais de Educação de Infância (2011). Carta de Princípios para uma Ética Profissional. Consultado em: http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf

Lopes da Silva, M. I. (1998). Projectos em Educação Pré-Escolar e Projecto Educativo de Estabelecimento. In Departamento da Educação Básica (Ed.). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar* (pp. 91-121). Lisboa: DEB/Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.

Lopes da 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).

Mendonça, M. (2002). *Ensinar e Aprender por Projectos*. Lisboa: ASA Editores II, S.A..

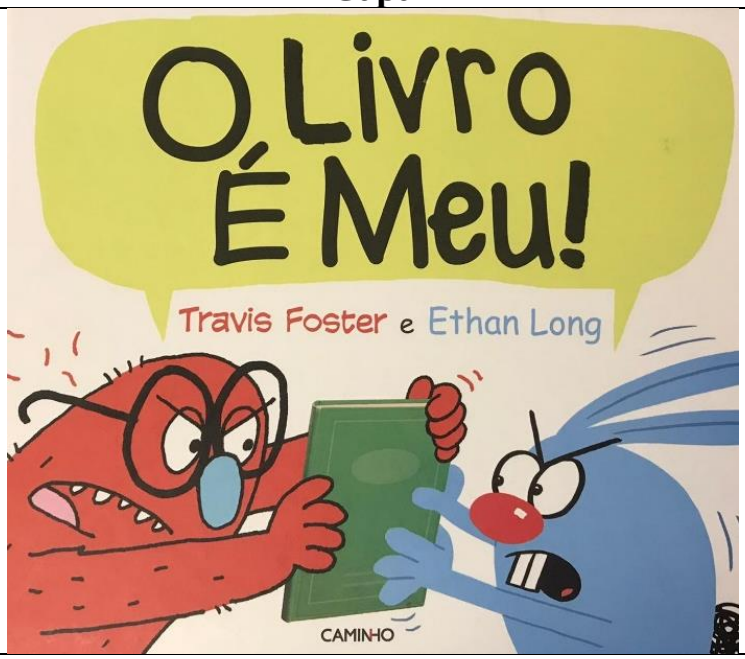
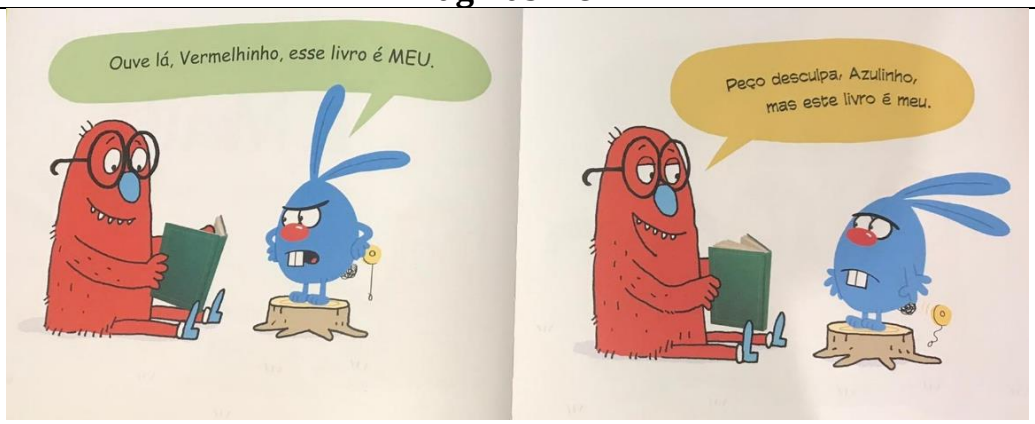
Pelizzari, A., Kriegl, M. L., Baron, M., Finck, N. T. L., Dorocinski, S. I. (2002). Teoria da Aprendizagem Significativa Segundo Ausubel. *Revista PEC, Curitiba*, *2* (1), 37-42.

Vasconcelos, T. (1998). Das Perplexidades em torno de um hamster ao Processo de Pesquisa: Pesquisa de Projeto em Educação Pré-Escolar em Portugal. In Departamento da Educação Básica (Ed.). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar* (pp. 127-155). Lisboa: DEB/Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.

Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como "Pedagogia de Fronteira". *Da Investigação às Práticas, I* (3), 8-20.

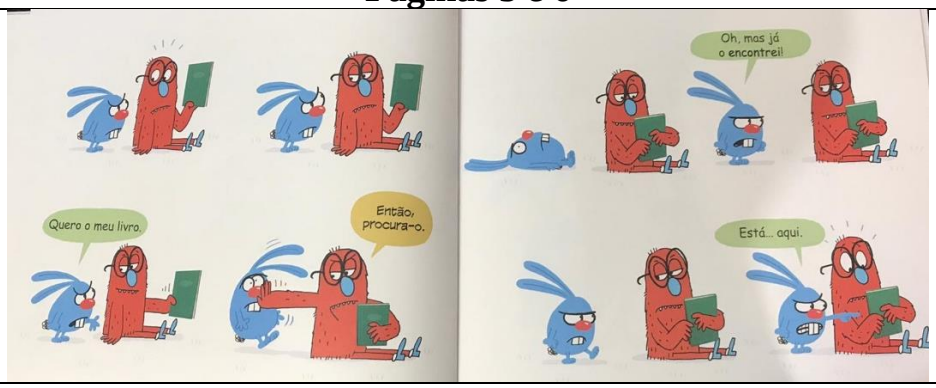
ANEXOS (do Projeto)

Anexo A (do Projeto). Livro que deu origem ao projeto: *O Livro é Meu!*, de Travis Foster e Ethan Long

Capa

Páginas 1 e 2


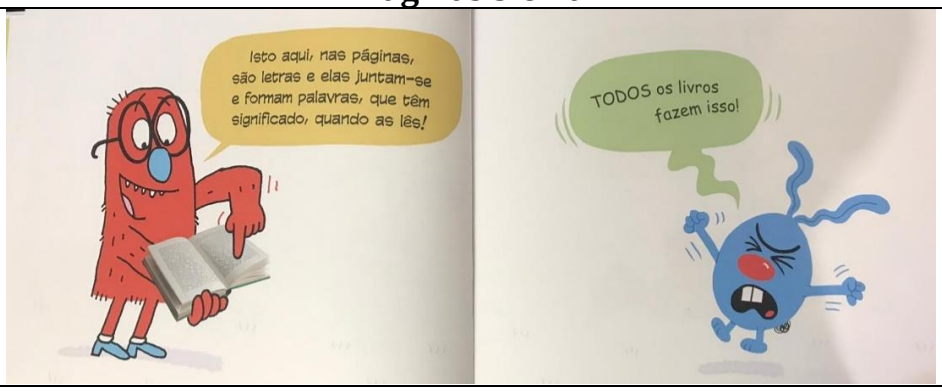
Páginas 3 e 4

Páginas 5 e 6

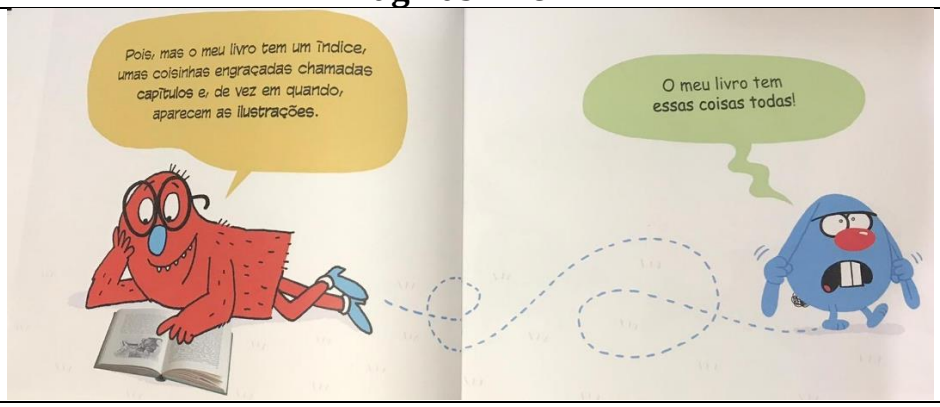


Páginas 7 e 8

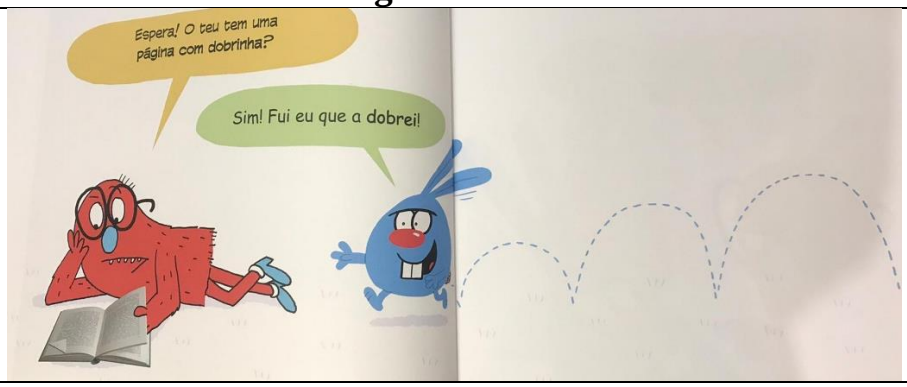
Páginas 9 e 10



Páginas 11 e 12



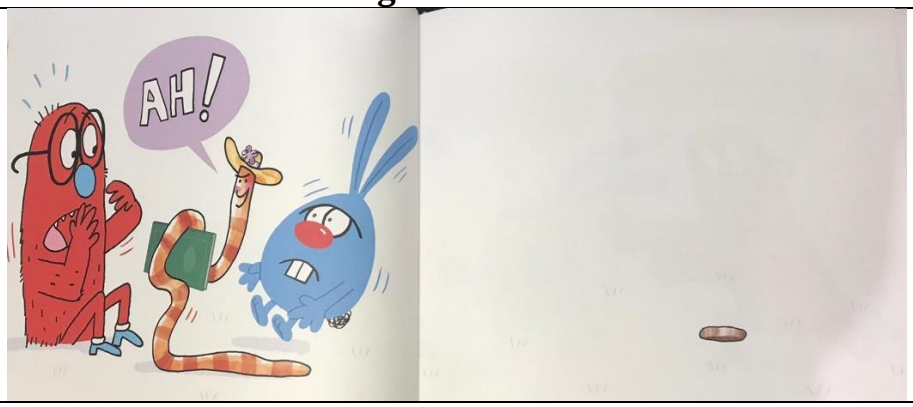
Páginas 13 e 14



Páginas 15 e 16

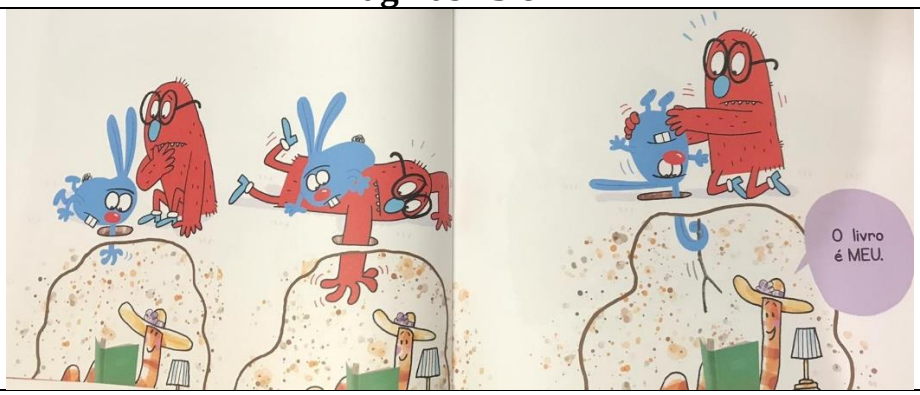
Páginas 17 e 18

Páginas 19 e 20

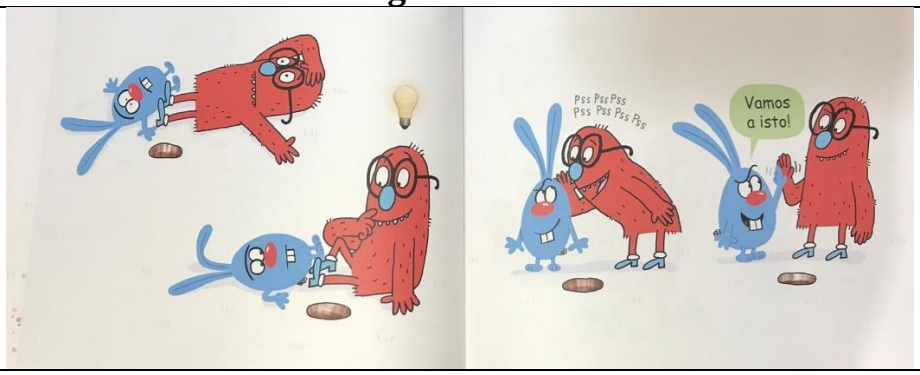


Página 21 e 22

Páginas 23 e 24



Página 25 e 26

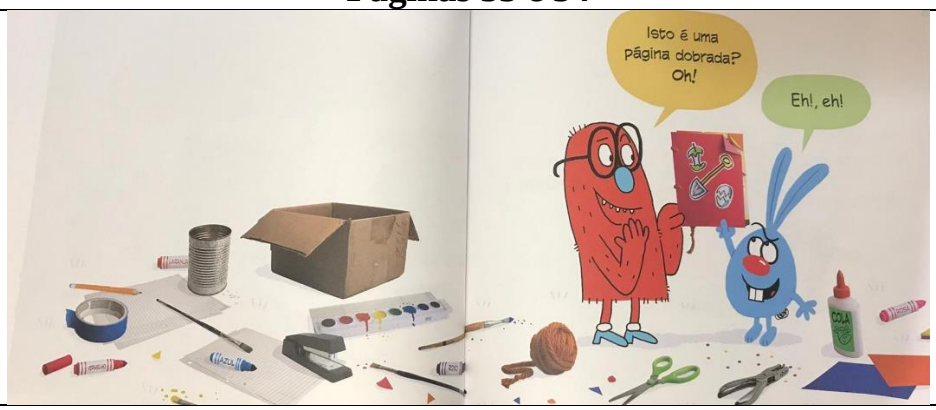


Página 27 e 28

Páginas 29 e 30

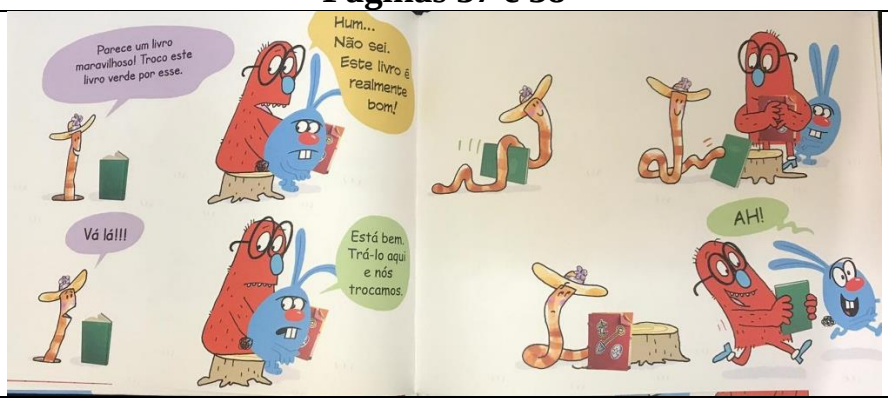
Páginas 31 e 32

Páginas 33 e 34

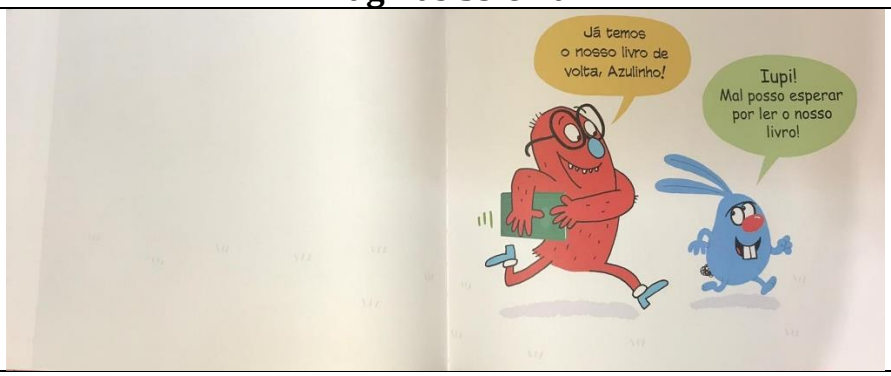


Páginas 35 e 36

Páginas 37 e 38

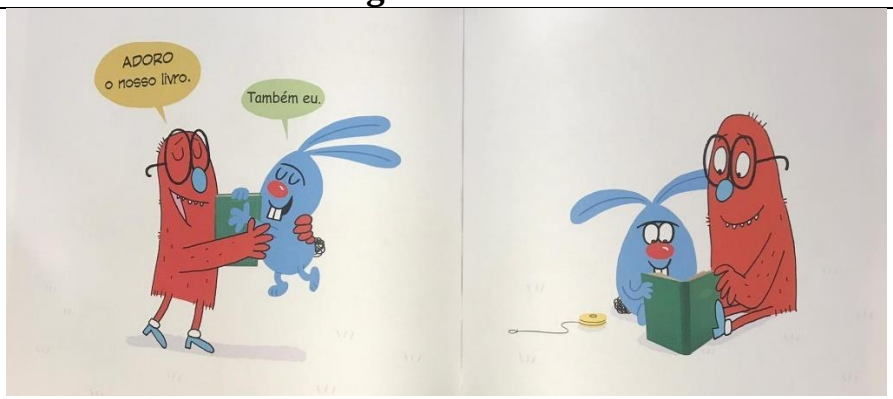


Páginas 39 e 40



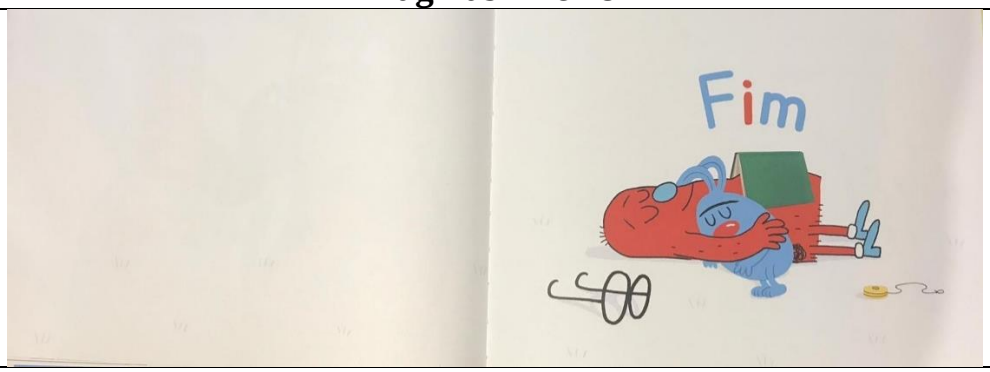
Páginas 41 e 42

Páginas 43 e 44

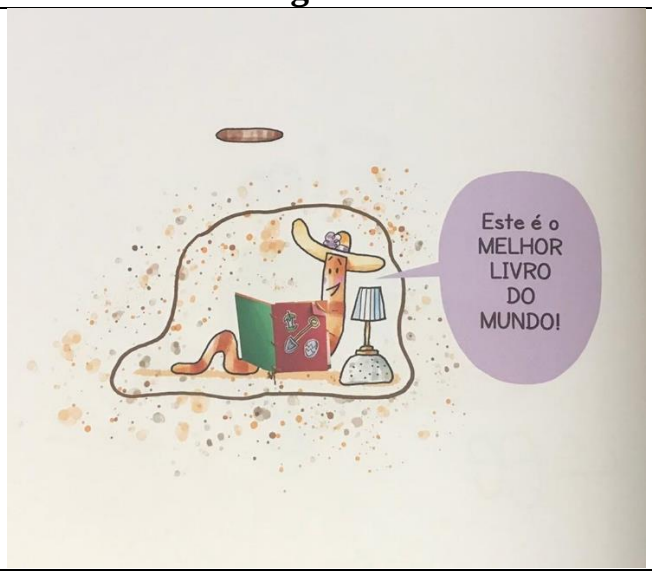


Páginas 45 e 46

Páginas 47 e 48



Página 49



Anexo B. (do Projeto) Caracterização de uma ação educativa contextualizada

1. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA

1.1. Meio

A Escola objeto do presente relatório é pertencente à rede pública e está inserida num Agrupamento localizado numa freguesia do concelho de Sintra que detém uma área de 4,67 km^2, cuja população ronda os 49.000 habitantes oriundos de diversas regiões do país e do estrangeiro, nomeadamente dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) (Projeto Educativo do Agrupamento (PEAG), 2016-2019). Em conformidade com o mesmo documento, o meio social envolvente caracteriza-se por ser heterogéneo, com população jovem e de meia idade, havendo alguma diversidade e disparidade de níveis socioeconómicos e culturais.

O meio em que o contexto socioeducativo se insere é bastante diversificado, caracterizando-se por deter boas acessibilidades de acessos pedestres e rodoviários e de transportes públicos, nomeadamente autocarros e comboios, que distam da Escola cerca de 12 minutos a pé. Nas proximidades existe uma igreja, um parque infantil, bastantes casas de habitação, bem como diversos estabelecimentos comerciais.

1.2. Contexto socioeducativo

O Agrupamento em que se insere a Escola onde decorreu a Prática Profissional Supervisionada II (PPS II) iniciou a sua atividade como unidade organizacional em 2007 e agrega três escolas localizadas na mesma área geográfica: duas escolas básicas de 1º ciclo com Jardim de Infância (JI) e uma escola básica com 2º e 3º ciclos (escola-sede). Este Agrupamento está subordinado aos princípios e objetivos consagrados na Constituição e na Lei de Bases do Sistema Educativo, mais especificamente pelo Decreto-lei nº 137/2012 – artº. 9º, em que lhe é reconhecida a autonomia para tomar decisões nos domínios da organização pedagógica e curricular, da gestão dos recursos humanos, da

ação social e escolar e da gestão estratégica, administrativa e financeira. Por isto, caracteriza-se por aplicar o tipo de modelo de gestão colegial, permitindo, de acordo Bush citado por Costa, Figueiredo e Castanheira (2013), que esta organização socioeducativa determine a política e tome decisões através de um processo de discussão que conduz a consensos e em que o poder é partilhado pelos membros da organização, configurando-se com uma estrutura hierárquica lateral, em que a liderança é participativa e distribuída.

Neste sentido, os membros constituintes estão distribuídos pelos órgãos de administração e gestão do contexto socioeducativo. Segundo o PEAG (2016-2019) e o Regulamento Interno (RI) (2013-2017) são os seguintes: o Conselho Geral – responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade do agrupamento de escolas e que assegura a participação e representação da comunidade educativa; a Direção – administra e gere o agrupamento nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial; o Conselho Pedagógico – encarregado da coordenação, supervisão pedagógica e orientação educativa do Agrupamento (domínios pedagógico-didático, orientação e acompanhamento dos alunos e formação inicial e contínua do pessoal docente); e o Conselho Administrativo – cuja função é assegurar e exercer a administração do Agrupamento e referentes escolas, na matéria administrativo-financeira. Os elementos dos referidos órgãos organizam-se de acordo com o seguinte quadro-síntese, adaptado do PEAG (2016-2019) e do *site* do Agrupamento:

Conselho Geral	- 1 Diretora (Presidente da C.A.P.); - 1 Presidente; - 8 Representantes do Pessoal Docente; - 2 Representantes do Pessoal Não Docente; - 5 Representantes dos Pais e Encarregados de Educação; - 3 Representantes da Câmara Municipal do Concelho; - 3 Representantes da Comunidade.
Direção (elementos da Comissão Administrativa Provisória (C.A.P.) do Agrupamento, nomeados a 9 de julho de 2019 pela tutela	- 1 Presidente da C.A.P.; - 1 Vice-Presidente da C.A.P.; - 2 Vogais da C.A.P.
Conselho Pedagógico	- 7 Coordenadores de Departamento (Línguas, Ciências Sociais e Humanas, Matemática e Ciências Experimentais, Expressões, Educação Especial, 1º ciclo, Pré-Escolar); - 1 Coordenador da Biblioteca Escolar/Centro de Recursos; - 1 Coordenador de Diretores de Turma; - 1 Coordenador de Projetos; - 1 Coordenador de Cursos Vocacionais;

	- 1 Representante dos Coordenadores de Estabelecimento (1º ciclo); - 1 Responsável Pedagógico do PTE; - 1 Representante da Associação de Pais/Encarregados de Educação.
Conselho Administrativo	- 1 Presidente (Presidente da C.A.P.) - 1 Vice-Presidente (Vice-Presidente da C.A.P.) - 1 Coordenadora Técnica (Chefe dos Serviços de Administração Escolar).

Além de o modelo aplicado se caracterizar por colegial é, também, um modelo decretado de gestão escolar, pois a regulação, organização e funcionamento do agrupamento das escolas está descrita em suportes oficiais, como legislação e documentos normativos (Lima, 2017). Por isso, os documentos estruturantes deste Agrupamento são: o PEAG (2016-2019) – documento "que consagra a orientação educativa (…) no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o Agrupamento de escolas (…) se propõe cumprir a sua função educativa" (Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, art. 9.º); o Plano Plurianual de Melhorias (PPM) – documento de planeamento que define as linhas orientadoras relativas à tipologia e formas de organização e programação das atividades, bem como as diretivas para o enquadramento e participação das estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica; o Plano Anual de Atividades – documento de planeamento que define a função do projeto educativo e do PPM, os objetivos e as formas de organização e programação das atividades e identifica os recursos necessários à sua execução; o Orçamento – documento que prevê as receitas e despesas do Agrupamento; o Relatório Anual de Atividades – documento que relaciona as atividades realizadas pelo agrupamento de escolas e identifica os recursos necessários; a Conta de Gerência – documento que relaciona as receitas e despesas; o Relatório de Autoavaliação – documento que procede à identificação do grau de concretização dos objetivos fixados no projeto educativo, das atividades realizadas e da organização e gestão das escolas agrupadas (RI, 2013-2017); e, ainda, o RI – documento que define o regime de funcionamento das escolas e as competências de cada um dos órgãos de administração e gestão, das estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e dos serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos, assim como determina os direitos e deveres da comunidade escolar e, por fim,

> prevê e garante as regras de convivência que assegurem o cumprimento dos objetivos do projeto educativo, a harmonia das relações interpessoais e a integração social, o pleno desenvolvimento físico, intelectual e cívico dos alunos, a preservação da segurança destes e do património da escola e dos restantes membros da comunidade educativa, assim como a realização profissional e pessoal dos docentes e não docentes (RI, 2013-2017, p. 3).

Em conformidade com o PEAG (2016-2019), existem 1534 alunos no total de escolas, sendo que 104 detêm necessidades educativas especiais (NEE) de caráter permanente. Dado que existe um elevado número de crianças com NEE, está efetivado um protocolo de cooperação com o Centro de Respostas Integrado que acompanha os alunos com Currículo Específico Individual, através do qual estão disponibilizados: um Terapeuta Ocupacional, um Terapeuta da Fala, um Técnico Superior de Educação e Reabilitação, um Psicólogo (existindo, ainda, outra Psicóloga pertencente à Câmara Municipal do concelho). Além destes, estão 8 professores de Educação Especial disponibilizados ao Agrupamento.

Os alunos provêm, maioritariamente, das freguesias adjacentes, sendo, também, oriundos da Europa não comunitária e dos PALOP, entre outros. O Agrupamento considera que a multiculturalidade se torna "bastante enriquecedora, mas que requer um esforço contínuo quer por parte dos docentes, quer por parte das famílias e das próprias crianças, visando a sua integração e o seu desenvolvimento escolar de modo compensador e estruturante." (PEAG, 2016-2019, p. 14). Este, ainda assume, através do documento citado, que existem algumas situações problemáticas nomeadamente quando ao absentismo dos alunos, à desmotivação para a aprendizagem, à indisciplina, ao insucesso escolar, à pouca oferta de atividades extracurriculares, ao pouco acompanhamento dos encarregados de educação e à falta de pessoal não docente. Este último problema pude constatar através da prática profissional, tendo presenciado greves de trabalho, bem como algumas desvantagens que trazem ao acompanhamento de crianças com NEE.

A Escola em que decorre a PPS II trata-se de uma das escolas básicas com 1º ciclo e JI. É composta por quatro edifícios (A, B, C e D) e assume a seguinte distribuição quanto aos recursos físicos:

Edifícios	Nº de salas de aula	Nº de salas de Jardim de Infância (A, B, C, D, E, F, G e H)
A	8	0
B	8	1
C	4	0
D	8	7
Total	**28**	**8**

Nota: Dados retirados do PEAG (2016-2019)

A acrescentar a esta informação: no edifício A existe uma cozinha e duas salas cedidas à Componente de Apoio ao Aluno e à Família e Atividades de Animação e Apoio à Família (CAAF/AAAF); no edifício B, uma das salas de aula está destinada a atividades no âmbito das Tecnologias de Informação e Comunicação, existe um ateliê de pintura, uma sala de professores cedida, esporadicamente, ao Núcleo Associativo de Pais e Encarregados de Educação; o edifício C é composto por dois andares em que se localiza o Biblioteca Escolar/Centro de Recursos Educativo, o Gabinete de Coordenação, a Sala da Ciência, uma sala de professores, o polivalente (funcionando como ginásio), uma sala para reuniões cedida à Câmara Municipal do concelho, duas arrecadações e duas salas de trabalho utilizadas pelos docentes e terapeutas da fala; o edifício D é composto por três andares com elevador, onde existe a cozinha e um gabinete cedido à empresa de gestão do refeitório, uma sala para assistentes operacionais e o departamento de coordenação do Pré-Escolar – é neste edifício, na sala B do JI, em que decorre a PPS II. Esta Escola dispõe, ainda, de um espaço exterior extenso (cerca de 1 hectare) com dois parques infantis com equipamentos lúdicos, um campo de jogos e alguma vegetação, ainda que a mesma não esteja ao alcance das crianças. O espaço exterior apesar de amplo, apresenta algum desgaste ao nível de algumas estruturas, existindo em curso tentativas de melhoria.

Relativamente aos recursos humanos desta Escola, nomeadamente respeitante ao pessoal docente, existem na valência de 1º ciclo cerca de 27 professores. Quanto à valência de JI, existem cerca de 8 educadoras de infância e cerca de 4 professores de Educação Especial. Alguns elementos do Conselho Pedagógico cima apresentados estão presentes com mais frequência na referida Escola, tais como: dois coordenadores de departamento (1º ciclo e Pré-Escolar) e a representante dos coordenadores de estabelecimento. Ao nível do pessoal não docente, esta Escola agrega 16 assistentes

operacionais, 8 dos quais trabalham diretamente em salas de JI. A somar a estes números, ainda existe os funcionários da empresa afeta ao serviço do refeitório.

A oferta educativa está à responsabilidade do CAAF para o 1º ciclo e AAAF para o Pré-Escolar (designações diferentes para valências, mas que equivalem ao mesmo serviço), decorrente de uma parceria com uma Associação que oferece um conjunto de atividades destinadas a assegurar o acompanhamento das crianças antes e depois do horário letivo, garantido, em muitos casos, a entrega e recolha das crianças na Escola. Ademais, esta Associação garante as Atividades de Enriquecimento Curricular do 1º ciclo, que incluem o Inglês, Atividade Física e Desportiva, Português através da Arte e Jogos Matemáticos, e, ainda, garante o acompanhamento das crianças de ambas as valências nas interrupções letivas. Esta Associação utiliza as salas desta Escola para a realização das suas atividades.

De acordo com PEAG (2016-2019), a missão e visão que este contexto defende partem do lema "Escola – construir o futuro", em que assume ser fundamental o ser humano se sentir elemento participante de um todo, reconhecendo-se como único, portador de um percurso e de uma história que deve ser valorizada. Por isso, é seu objetivo que a escola se torne um espaço que integra cada um dos seus alunos, demonstrando que cada tem o seu lugar. Assim, a missão passa por contribuir para a formação integral de todas as crianças, apoiada no rigor, excelência e qualidade, em que se valorize o trabalho colaborativo (envolvendo crianças, encarregados de educação, docentes e não docentes), para que as crianças se tornem cidadãos autónomos, responsáveis, livres e capazes. Por sua vez, os valores e princípios orientadores são: a igualdade de oportunidades; a tolerância e respeito pelo outro; a valorização do conhecimento; o trabalho e responsabilidade; a cultura de colaboração, partilha e coesão; o reforço de abertura à comunidade; e a cultura de reflexão e autoavaliação.

1.3. Equipa educativa de sala

A equipa educativa de sala é constituída por uma educadora de infância e uma assistente operacional. A educadora cooperante formou-se em 1994 com o Bacharelato em Educação de Infância, trabalhando, por isso, na área desde 1996. Além disso, em 2007, à luz da portaria n.º 279/99 adquiriu o grau académico de licenciada no curso de

Qualificação para o Exercício de outras Funções Educativas – Administração Escolar, Administração Educacional e Orientação Educativa. O seu percurso nesta instituição faz-se há três anos letivos (2017 – presente), tendo trabalhado anteriormente em instituições da rede privada. É uma profissional que atualiza os seus conhecimentos através de formações que vem realizando até ao momento. A assistente operacional ingressou nesta Escola em 2003, entrando inicialmente, após uma avaliação da diretora e de um professor de educação especial, com a função de acompanhar uma criança com NEE durante seis anos letivos e nos anos seguintes ficou encarregue do 1º ciclo. Desde 2017 que integra a atual equipa de sala e que acompanha grupos de crianças do JI. Os seus conhecimentos profissionais advêm, essencialmente, da experiência e de formações que o Agrupamento disponibiliza, mas que considera serem insuficientes.

A relação da equipa educativa de sala é norteada pelo respeito, interajuda e confiança, conseguida através da boa comunicação que mantêm. Esta equipa demonstra ter o seu trabalho bastante bem coordenado e entende-se mutuamente – por vezes, nem precisam de falar para compreenderem as intenções uma da outra, como demonstrado na seguinte Nota de Campo (NC):

Nota de campo 26 de novembro de 2019 (terça-feira)	
Momento e Local	**Categoria**
10 h 30 min Atividades livres Sala de atividades	Relação entre a equipa educativa de sala
Descrição	**Observações**
A assistente operacional, na altura de colocar os jogos na mesa para as crianças brincarem, não estava presente. A educadora colocou um jogo, ainda por abrir, em cima de uma mesa com o intuito de o abrir e colocar à disposição. Entretanto, iniciou outras atividades. Assim que a assistente operacional chegou à sala, reparou no jogo e iniciou ela o que a educadora teria ficado de fazer. Abriu o jogo e, como este tinha peças muito pequenas, colocou-o sobre um tabuleiro para que as crianças pudessem brincar. A educadora assim que repara, diz-lhe: "Era mesmo isso que ia fazer, estava a arranjar uma maneira de colocar as peças num sítio em que elas não se perdessem com facilidade. Obrigada."	Esta pequena atitude da assistente operacional, sem que precisasse de perguntar à educadora o que era necessário fazer assim que chegou à sala, faz-me perceber a relação de proximidade estabelecida. Observo que em muitas situações não necessitam de falar para perceber o que cada uma pretende.

A educadora cooperante tem sempre em atenção as necessidades e interesses das crianças, considerando-os como ponto de partida, fazendo com que as planificações das suas atividades tenham sempre um fio condutor. Para efetivar plenamente esta intenção, coordena esforços com a assistente operacional, no sentido de se manterem sempre em sintonia, partilhando os mesmos ideais e o tipo de educação transmitida às crianças, conferindo continuidade ao trabalho.

1.4. Ambiente educativo

As crianças entram no horário da componente letiva às 9 horas e saem às 15 horas, sendo que a organização e distribuição do seu tempo diário apresenta-se da seguinte forma:

Período	Horas	Tempos
Manhã (antes da fruta)	9 h	Acolhimento/Chegada
	9 h 10 min	Quadros do Planeamento Diário, das Presenças e das Áreas
	9 h 20 min	Hora do Conto
	10 h	Fruta
Manhã (depois da fruta)	10 h 10 min	Atividades/Projetos Pequeno Grupo e Atividades Livres ou Atividades/Projeto Grande Grupo
	11 h 40 min	Higiene
Tarde	11 h 50 min	Almoço
	12 h 40 min	Atividades Livres (em sala) ou Recreio
	13 h	"Hora do Conto" e Atividades/Projetos Pequeno Grupo e Atividades Livres ou Atividades/Projeto Grande Grupo
	14 h 45 min	Lanche
	15 h	Partida

A par desta organização pré-estabelecida, a rotina diária rege-se, geralmente, por um conjunto de atividades de cariz flexível, tendo em conta os interesses e necessidades do grupo detetados pela educadora. Exemplificado na seguinte NC:

Nota de campo 26 de novembro de 2019 (terça-feira)	
Momento e Local	**Categoria**
9 h 55 min Acolhimento/Quadros/Planeamento diário Sala de atividades	Flexibilidade da planificação
Descrição	**Observações**
Este momento da manhã acontece com alguma agitação por parte das crianças. Quando questionadas pela educadora acerca dos dias da semana, estas não se lembram dos mesmos, sendo que sabem sempre responder a esta questão. No final deste momento, quando a educadora tenta planear o dia com as crianças e lhes propõe realizarem as iniciais do nome com a pintura do estilo Mondrian – temática a ser trabalhada nos últimos dias –, as crianças demonstram-se pouco atentas e envolvidas. A educadora contorna, por isto, a sua planificação e faz um dia diferente com as crianças, disponibilizando brinquedos novos e/ou brinquedos que não estão disponíveis todos os dias. Os brinquedos disponibilizados eram do tipo que solicitava das crianças a sua atenção, com peças pequenas ou de atividade minuciosa. As atividades e os jogos estavam divididos em três áreas distintas, em que nelas estavam os 3 adultos da sala para que as crianças brincassem conjuntamente com eles.	Este momento fez-me perceber que é essencial que o dia esteja planificado *a priori*, mas que seja flexível o suficiente para ser contornado consoante o que as crianças nos transmitem – a sua (pre)disposição, as suas emoções, motivações etc. Foi importante para refletir acerca da sensibilidade que se tem de apurar ao trabalhar com crianças, ouvindo-as e atendendo às suas necessidades para que as rotinas lhes façam sempre sentido. Pude perceber que a estratégia da educadora se tornou muito proveitosa e fez com que as crianças se acalmassem.

Nesta organização do tempo, gere-se o grupo de acordo com os objetivos das atividades a realizar e tendo em consideração as intencionalidades pedagógicas da educadora. Por isso, existe equilíbrio na gestão das atividades em Pequeno Grupo e em Grande Grupo. A organização do tempo é planeada e negociada com as crianças, o que permite que tenham uma previsão do seu dia.

O espaço, por sua vez, encontra-se dividido por doze áreas de interesse específico, com um número restrito de crianças por cada uma destas, facilitando a sua distribuição: a Área da Matemática, a Área das Novidades, a Área da Casa, a Área da Garagem, a Área dos Livros, a Área das Construções, a Área dos Jogos de Mesa, a Área do Computador (fechada temporariamente), a Área dos Puzzles, a Área da Escrita, a Área da Criação e a Área dos Legos. As crianças planeiam previamente, no início da manhã e no início da tarde, para que áreas vão brincar durante o tempo de Atividades Livres. Neste planeamento, está estipulado que as crianças não devem repetir a área escolhida anteriormente (pelo menos entre períodos), de modo a gerir as áreas mais e menos solicitadas e a ampliar as brincadeiras. Nesta gestão há, também, a preocupação, por parte

da equipa de sala, de que as crianças brinquem em conjunto, questionando-as sempre que escolhem uma área onde não estará mais ninguém se assim se querem manter, tal como demonstra a seguinte NC:

Nota de campo 8 de novembro de 2019 (sexta-feira)	
Momento e Local	**Categoria**
9 h 35 min Acolhimento/Quadros/Planeamento diário Sala de atividades	Estratégias pedagógicas – incentivo da educadora à brincadeira conjunta
Descrição	**Observações**
No final do preenchimento do Quadro das Áreas, o A. repara que está sozinho na Área dos Puzzles. A educadora questiona-o: "Queres brincar sozinho ou queres brincar com os amigos? Escolhe uma área onde haja mais amigos, é mais divertido.", ao que ele responde que não quer ficar sozinho. Então, a educadora pede-lhe que mude para uma área que ainda tenha espaço para brincar e este retira a sua fotografia e coloca-a na Área dos Jogos de Mesa, onde estão mais duas crianças.	Tenho vindo a observar que as crianças são sempre questionadas se querem brincar sozinhas ou em conjunto. As crianças, de acordo com a sua disposição, têm sempre a opção de escolher como querem brincar, mas a educadora incentiva à brincadeira conjunta, nem que seja para partilhar o mesmo espaço físico.

Os materiais são bastante diversificados e vão sendo substituídos devido ao seu desgaste e interesse/desinteresse por parte das crianças. O facto de estarem ao seu alcance fomenta a sua utilização sem auxílio dos adultos. De forma a facilitar a arrumação da sala e autonomia por parte das crianças, os brinquedos/utensílios encontram-se junto da área a que correspondem. No caso das Áreas da Matemática, Novidades, Construções e Jogos de Mesa, uma vez que os seus brinquedos se encontram num mesmo móvel e mais distantes da respetiva área, existe uma simbologia, com as figuras geométricas (triângulo, quadrado, círculo e retângulo), para que as crianças façam a correspondência brinquedo-área.

1.5. Grupo de crianças

O grupo de crianças da sala B do JI que acompanhei durante a minha PPS II é formado por 20 crianças – 11 do sexo masculino e 9 do sexo feminino, sendo um grupo heterogéneo com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos. O grupo distribui-se em sexo e em idade de acordo com a seguinte tabela:

		Idades das crianças (anos; meses)		
		4;0 a 4;11	**5;0 a 5;11**	**6;0 a 6;4**
Número de crianças		5	8	7
Sexo das crianças	**Masculino**	4	3	4
	Feminino	1	5	3

Nota: Dados referentes a janeiro de 2020

Neste grupo maioritariamente mais velho, sete crianças acompanham a equipa educativa de sala há três anos letivos, sendo que seis destas estão em regime condicional da escolaridade não obrigatória e a outra em pedido especial de adiamento da escolaridade obrigatória – as sete ingressarão o 1º ciclo no próximo ano letivo, acompanhando outras cinco que também o farão. Duas das restantes crianças estão há dois anos letivos e para as outras onze é a sua primeira vez com esta equipa. Relativamente aos seus percursos institucionais, na maioria, estas crianças frequentaram outros estabelecimentos de Educação Pré-Escolar até ingressarem nesta Escola, as restantes foram acompanhadas por amas e/ou por familiares. Mais de metade do número total de crianças está inscrita nas AAAF, onde estão antes e/ou depois do horário da componente letiva e as restantes utilizam outros locais de Atividades de Tempos Livres, sendo que apenas duas vêm/seguem diretamente de/para casa. Este é um grupo multicultural, pois apesar de na sua maioria terem nacionalidade portuguesa, muitas crianças têm raízes guineenses, cabo-verdianas e brasileiras, algumas mesmo com dupla nacionalidade. Além disso, uma das crianças é da religião muçulmana. A existência desta variação cultural torna a comunicação difícil para algumas crianças, tanto ao nível da compreensão, como ao nível da expressão.

Com base na minha observação no decurso da PPS II, a generalidade destas crianças é bastante curiosa e participativa. Percebo que são crianças afetivas que procuram os adultos de sala para obter conforto e/ou simplesmente demonstrar carinho. Além disso, denota-se que as crianças mais velhas auxiliam as mais novas nas atividades, e ainda que demonstrem algumas preferências por alguns amigos, é um grupo muito coeso, em que as crianças brincam umas com as outras, mostrando ter um grande sentido cooperativo. Os seus principais interesses são as histórias – demonstrando especial interesse: pela Hora do Conto, que por vezes, por solicitarem, acontece duas vezes por dia; pelos jogos de mesa (de construção, puzzles, brinquedos minuciosos, como casas e bonecos etc.); por brincadeiras do faz-de-conta e jogo simbólico; e por atividades de

expressão plástica e motora. Estas crianças estão, no geral, muito despertas para os domínios da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, interesse esse demonstrado nas seguintes NC:

Nota de campo 29 de outubro de 2019 (terça-feira)	
Momento e Local	**Categoria**
9 h 45 min Acolhimento/Quadros/Planeamento diário Sala de atividades	Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita – curiosidade espontânea pela língua
Descrição	**Observações**
Reparo que, no momento do preenchimento do Quadro das Presenças, o R.J. tenta fazer a divisão silábica, com o auxílio das palmas, dos nomes que a educadora vai chamando, por ordem alfabética, para desenharem o círculo verde da presença no quadro. Apesar de errar algumas divisões, a educadora ajuda-o.	Um aspeto que tenho vindo a notar é que são crianças muito despertas para as letras e palavras – sabem quem vem a seguir na ordem alfabética, sabem a primeira letra do seu nome e do dos amigos etc.

Nota de campo n.º 44 9 de janeiro de 2020 (quinta-feira)	
Momento e Local	**Categoria**
9 h 40 min Acolhimento/Quadros/Planeamento diário Sala de atividades	Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita – Área da Escrita
Descrição	**Observações**
No momento do preenchimento do Quadro das Áreas, o N. não conseguiu escolher a Área da Escrita por ter sido uma das últimas crianças a escolher. Então começa a chorar, dizendo que quer ir para essa mesma área, recusando-se a escolher outra. A educadora conforta-o dizendo que poderá ir no período da tarde, pedindo-lhe que escolha outra área.	Além desta, há bastantes crianças que demonstram muito interesse na Área da Escrita.

São, também, crianças que demonstram muita curiosidade espontânea pela matemática, como se pode notar pela evidência da seguinte NC:

Nota de campo 8 de novembro de 2019 (sexta-feira)	
Momento e Local	**Categoria**
9 h 25 min Acolhimento/Quadros/Planeamento diário Sala de atividades	Domínio da matemática – curiosidade pela matemática
Descrição	**Observações**

Assim que é terminado o Quadro das Presenças, segue-se para a contagem do número de crianças presentes. Educadora: "Então, se só há aqui círculos verdes, quer dizer o quê?" Crianças: "Que estamos todos." Educadora: "Então e todos, somos quantos?" Crianças: "20." A educadora regista no quadro o número de crianças, e a sua apresentação é esta: 4 de novembro - segunda-feira: 20 5 de novembro - terça-feira: 19 6 de novembro - quarta-feira: 20 7 de novembro - quinta-feira: 20 8 de novembro - sexta-feira: 20 O G. diz: "Aiá, é igual!" Educadora: "É igual o quê?" O D. responde: "São 4 dias iguais, com 20 meninos." Educadora: "Então, e quantos dias tiveram 19 meninos?" O R.J. diz: "Foi só 1 dia, no dia 4."	São diversas as vezes que as crianças demonstram estar despertas para as relações entre os números, as quantidades – no geral, para o domínio da matemática.

Não obstante as potencialidades, é um grupo que apresenta algumas fragilidades ao nível de persistência nas atividades por longos períodos de tempo. Por isso, atividades que saiam fora da sua rotina, estilo surpresa, são o que mais prende a atenção deste grupo durante mais tempo. No geral, são crianças que questionam pouco, precisando de estimulação para debater sobre determinados assuntos, sendo que a partir daí o trabalho frui naturalmente. Através da observação, sinto que é um grupo com grande necessidade de exploração e de observação de novos materiais e experiências, bem como de uma rotina estruturada e clara. Além disso, demonstram, também, alguma dificuldade em escutar e esperar pela sua vez de falar.

Três crianças deste grupo estão referenciadas como tendo NEE, uma com 4 e duas com 6 anos. De acordo com a ficha de Identificação da Necessidade de Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão preenchida pela educadora cooperante, relatórios de avaliação psicológica e da terapia da fala, as duas crianças mais velhas demonstram perturbações no desenvolvimento da linguagem, mais concretamente na compreensão e expressão oral, em que os seus perfis linguísticos se encontram abaixo do esperado para a sua idade. Ao nível da compreensão oral, apresentam dificuldade em compreender instruções verbais e dificuldades na compreensão da intenção de uma história ou de um relato. No que concerne à expressão, apresentam discurso e narrativa simples, confusos e, por vezes, não coesos e incoerentes. Além disso, uma destas tem um diagnóstico de

Perturbação do Espetro do Autismo, sem Perturbação do Desenvolvimento Intelectual. A criança mais nova das três, ainda tem a decorrer o seu processo de diagnóstico, em que, segundo a referenciação da educadora e alguns pareceres no âmbito da pediatria e psicologia, a criança terá uma Perturbação do Espetro do Autismo, acompanhada de um atraso no desenvolvimento global, bem como dificuldade na comunicação, mais concretamente na linguagem. Estas crianças estão a ser acompanhadas pela equipa de Educação Especial da Escola e pela terapia da fala que detém parceria com a instituição.

1.5. Famílias do grupo de crianças

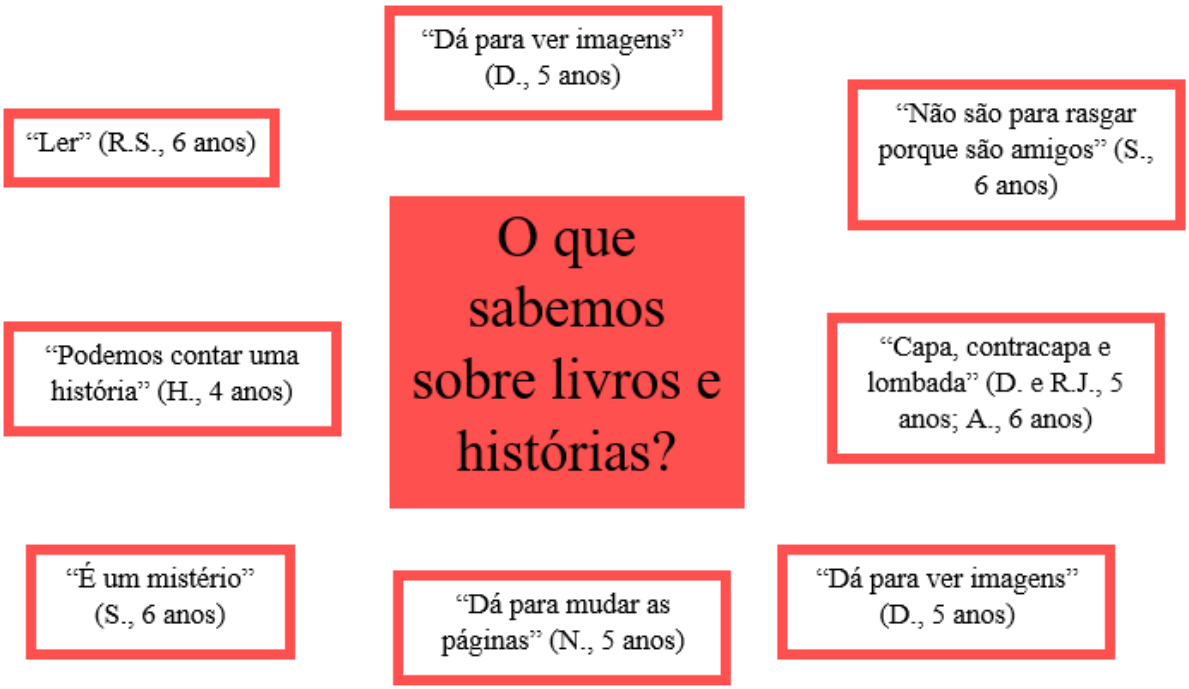
As famílias do grupo de crianças apresentam um intervalo largo de idades, compreendido entre os 26 e os 56 anos de idade. O nível socioeconómico deduzido a partir da análise das suas profissões através da Ficha da Criança do Agrupamento e do Departamento do Pré-Escolar (2019/2020), considera-se médio-baixo. O núcleo familiar da maioria deste grupo é constituído pelo pai, mãe e irmão/s e, em alguns casos, o núcleo é alargado a avós e tios.

Por este grupo, na sua maioria, se incluir nas AAAF, o contacto que detive com os familiares foi muito reduzido, fazendo com que os conhecesse pouco, tendo sido a caderneta de cada criança o único meio de comunicação geral. Por este motivo, só tive a oportunidade de conhecer/conversar com alguns familiares a título informal.

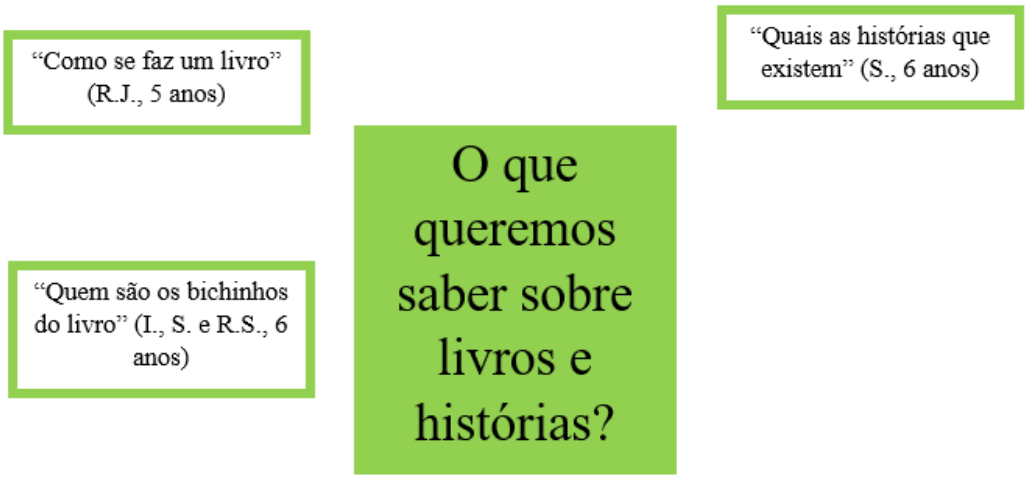
Através de conversas informais com a educadora cooperante, pude perceber que, no geral, são famílias que se mostram bastante preocupadas com o bem-estar global dos seus educandos, mas, devido à incompatibilidade de horários entre o trabalho e a Escola, participam menos do que pretendiam nas atividades propostas, acabando, por vezes, por dificultar a comunicação.

A educadora detém um relacionamento com os familiares bastante positivo e tenta, diariamente, mantê-los o mais próximos possível, mostrando-se sempre disponível (tanto para conversas informais diárias, como reuniões que possam ser marcadas). Para que isto se concretize plenamente, a educadora tem uma especial sensibilidade em atender às particularidades e necessidades de cada família, auxiliando-as sempre que possa.

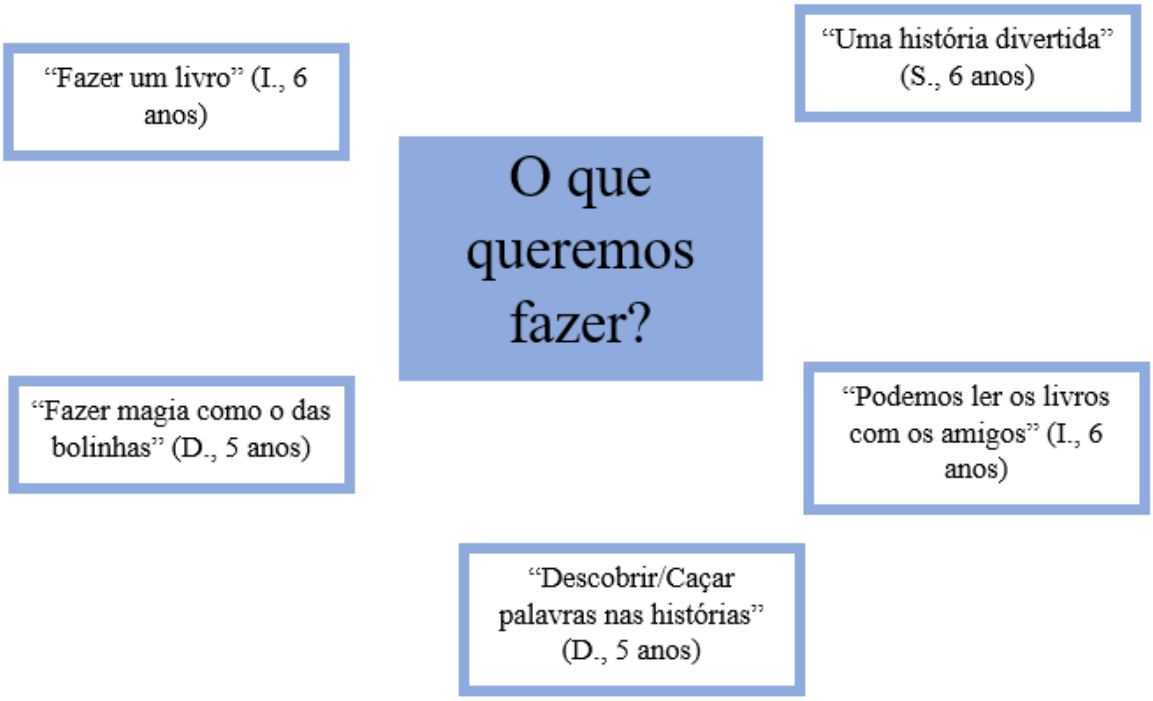
Anexo C. (do Projeto) Teia *O que sabemos?*



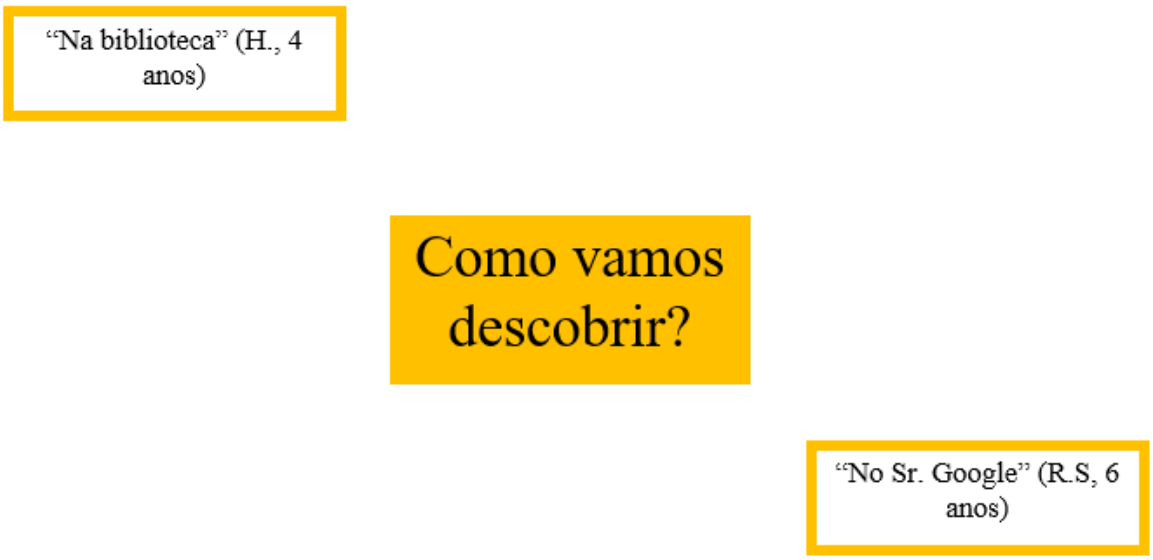
Anexo D. (do Projeto) Teia *O que queremos saber?*



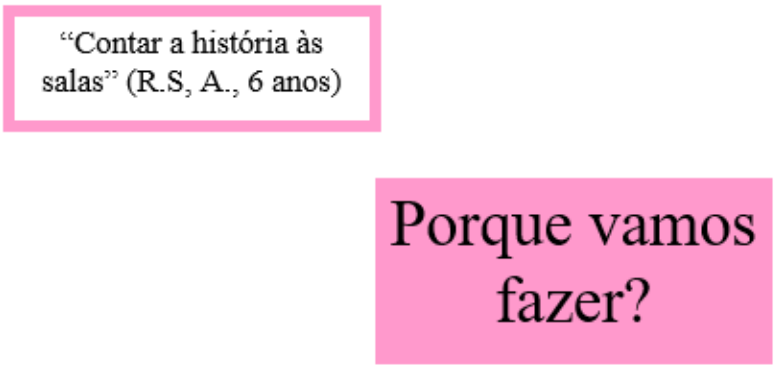
Anexo E. (do Projeto) Teia *O que queremos fazer?*



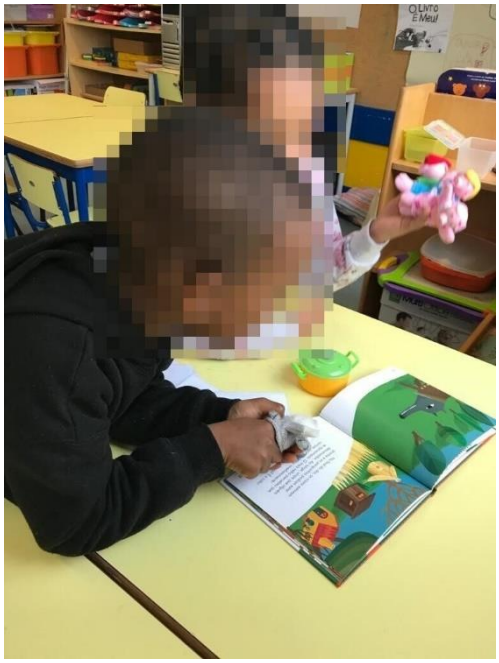
Anexo F. (do Projeto) Teia *Como vamos descobrir?*



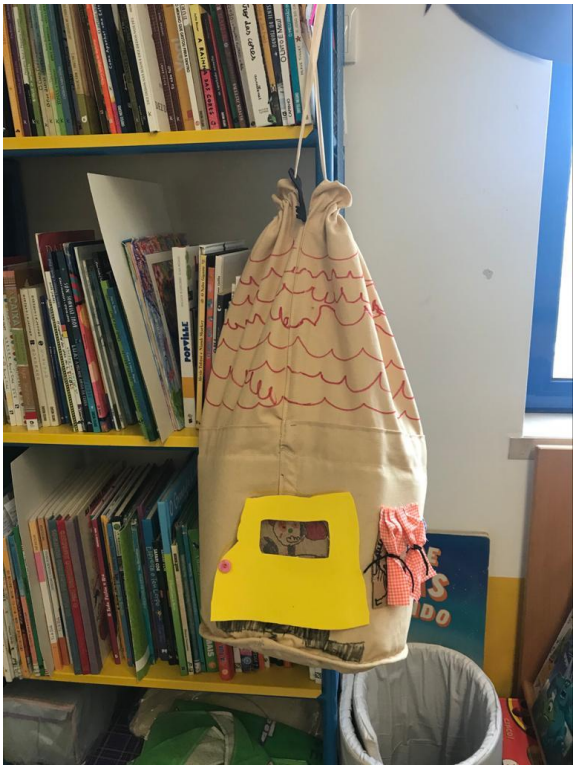
Anexo G. (do Projeto) Teia *Porque vamos fazer?*

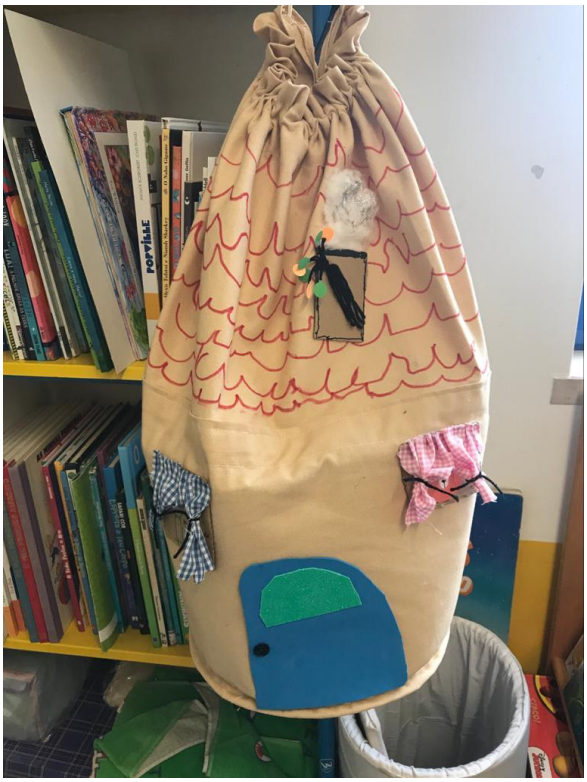


Anexo H. (do Projeto) Crianças a brincarem/utilizarem os recursos de construção/leitura de histórias

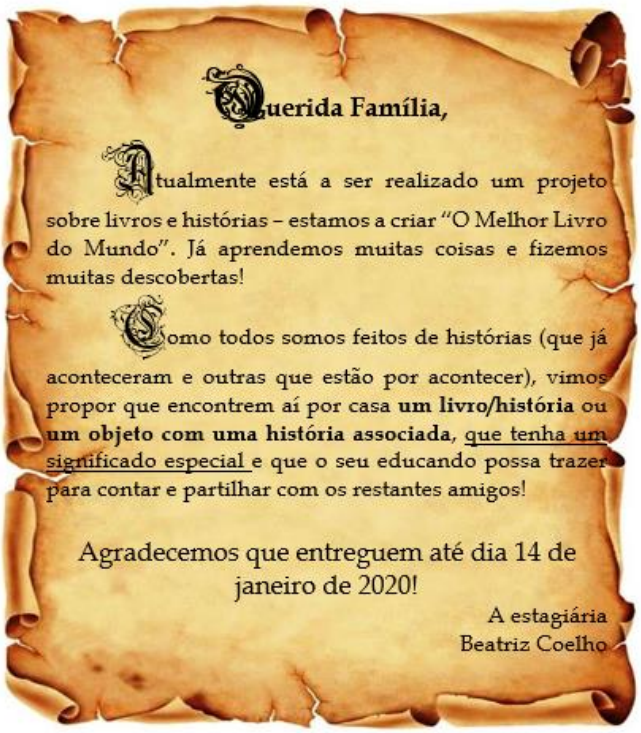


Anexo I. (do Projeto) *Casa das Histórias*





Anexo J. (do Projeto) Convite às famílias para que as crianças tragam para a sala uma história/objeto significativo



Querida Família,

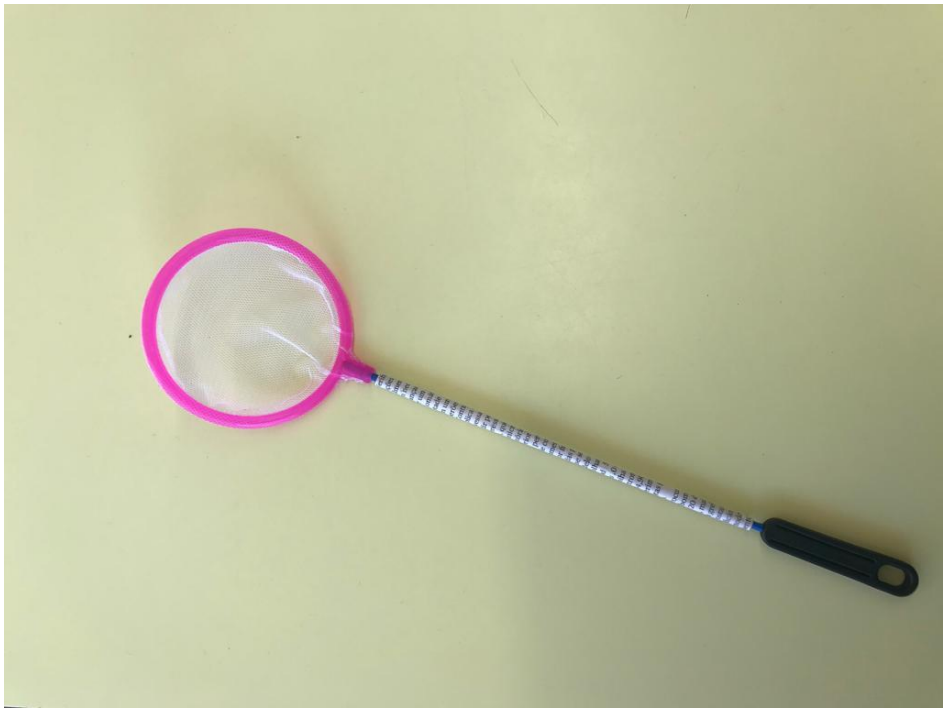
Atualmente está a ser realizado um projeto sobre livros e histórias – estamos a criar "O Melhor Livro do Mundo". Já aprendemos muitas coisas e fizemos muitas descobertas!

Como todos somos feitos de histórias (que já aconteceram e outras que estão por acontecer), vimos propor que encontrem aí por casa **um livro/história** ou **um objeto com uma história associada**, que tenha um significado especial e que o seu educando possa trazer para contar e partilhar com os restantes amigos!

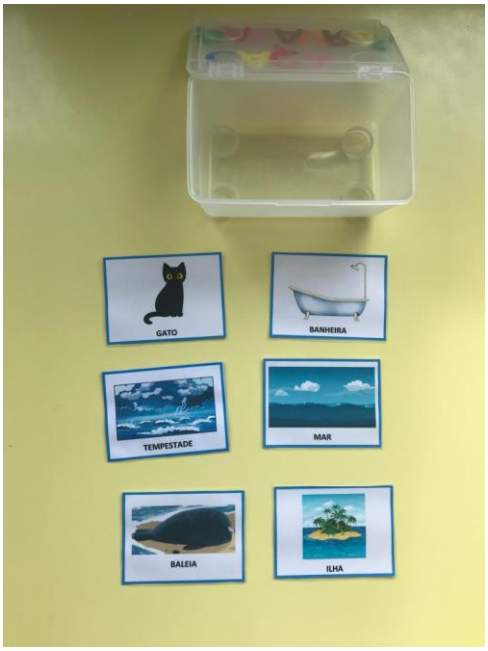
Agradecemos que entreguem até dia 14 de janeiro de 2020!

A estagiária
Beatriz Coelho

Anexo K. (do Projeto) Caçador de palavras



Anexo L. (do Projeto) Caixa das palavras "caçadas" e respetivos cartões



CESTO
ROCHA
RATO
LEÃO

LEÃO
INVISÍVEL
DRAGÃO

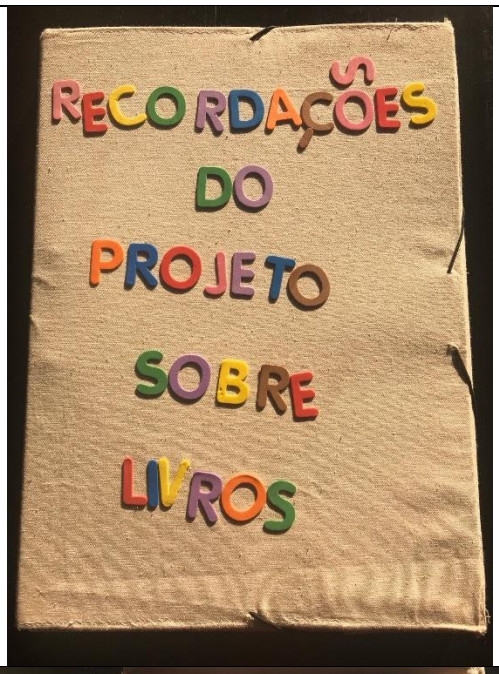
DRAGÃO
PANELA
CASA
PORCO

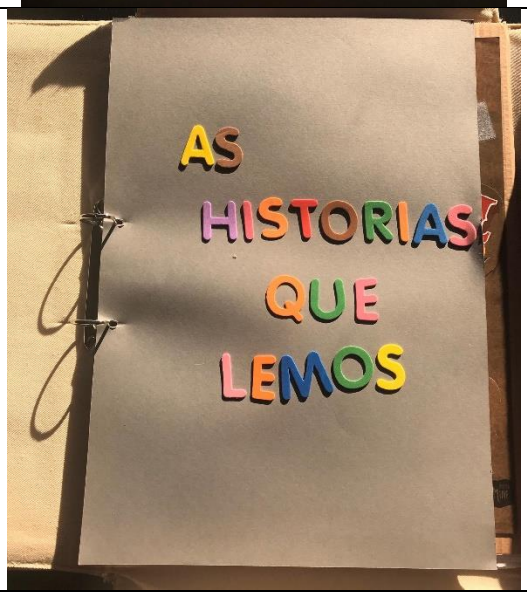
CASA
PRINCESA
FEIJOEIRO
CAVALEIRO

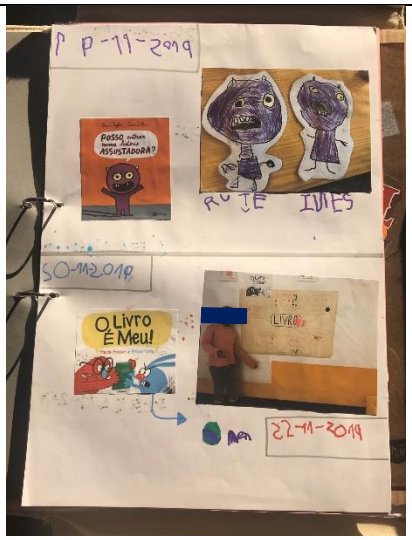
CAVALEIRO
DEDO
MINHOCA

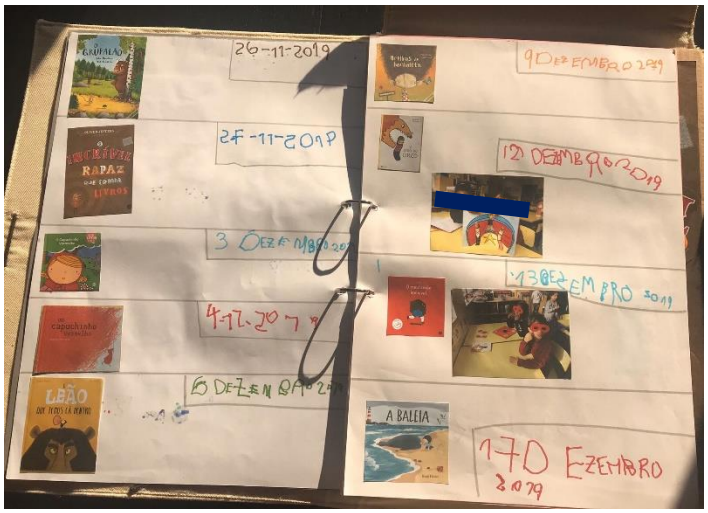
MINHOCA
BORBOLETA
XADREZ
ORELHA

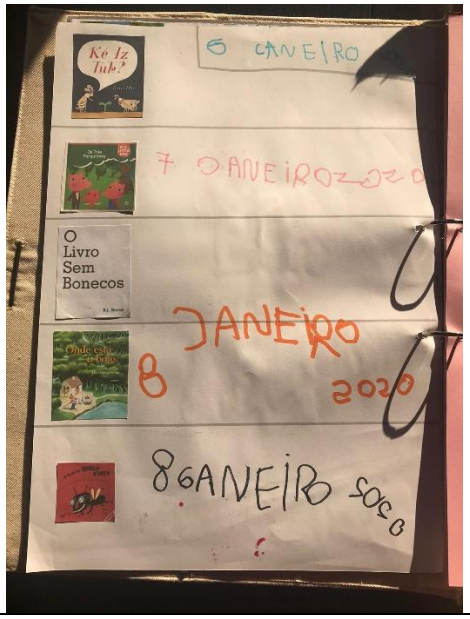
Anexo M. (do Projeto) Livro de registos

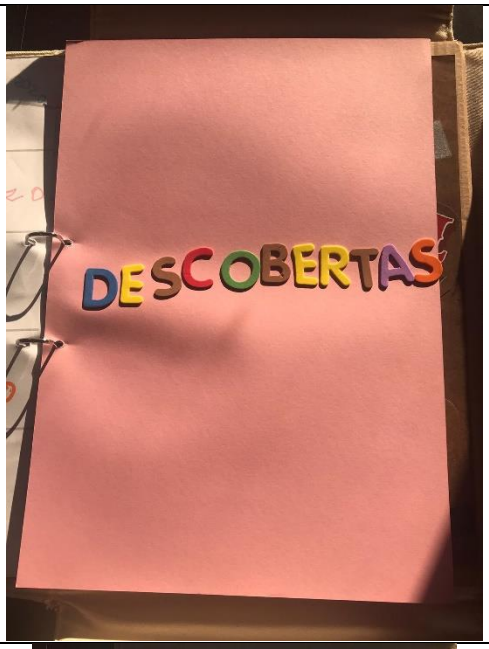


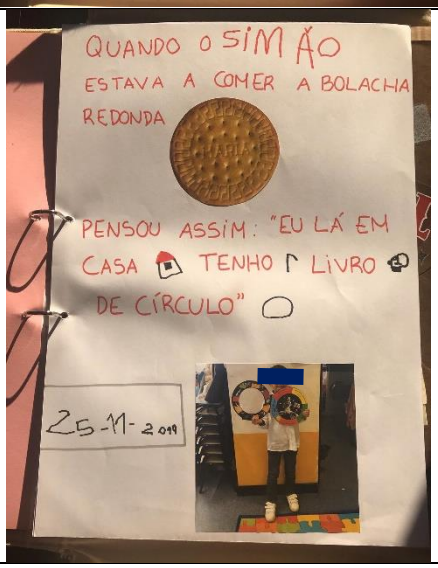


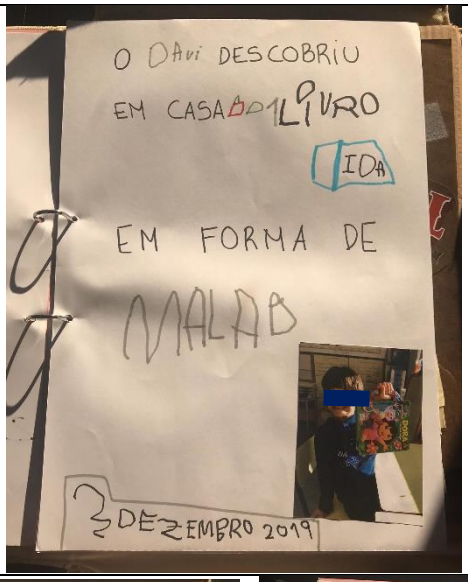

O Livro É Meu!
22-11-2019

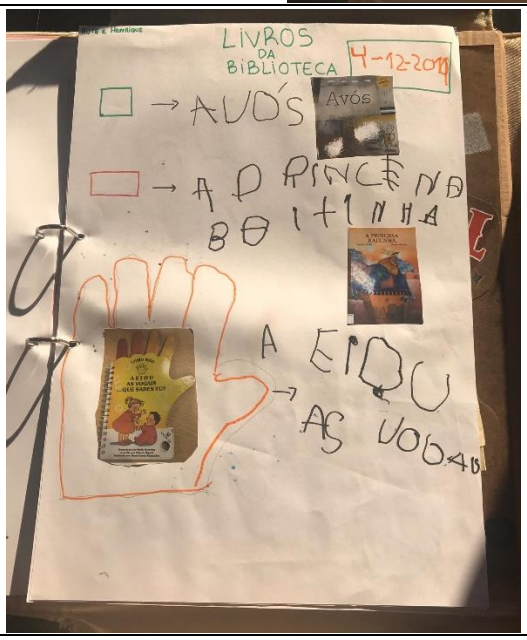

26-11-2019
27-11-2019
3 DEZEMBRO
4-12-2019
6 DEZEMBRO
9 DEZEMBRO 2019
12 DEZEMBRO 2019
13 DEZEMBRO 2019
A BALEIA
17 DEZEMBRO 2019

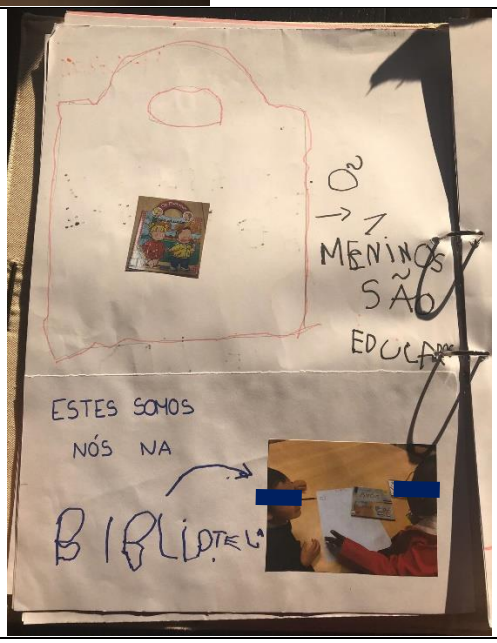

6 JANEIRO
O Livro Sem Bonecos
8 JANEIRO 2020
8 JANEIRO 2020

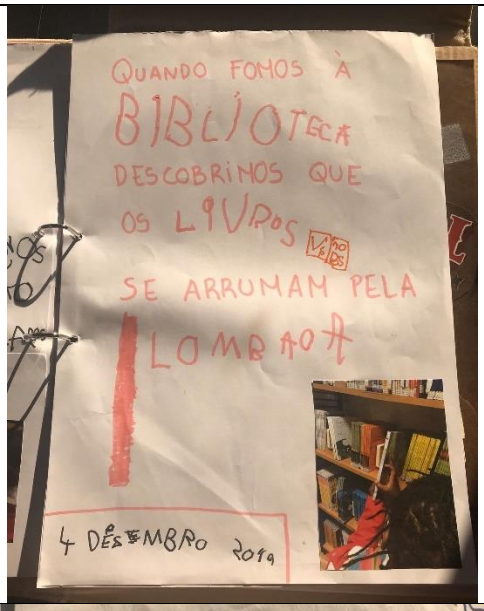

DESCOBERTAS!

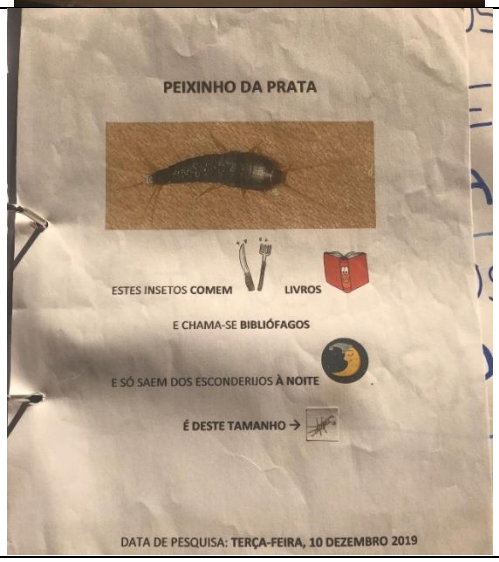

QUANDO O SIMÃO
ESTAVA A COMER A BOLACHA
REDONDA
PENSOU ASSIM: "EU LÁ EM
CASA TENHO LIVRO
DE CÍRCULO"
25-11-2019

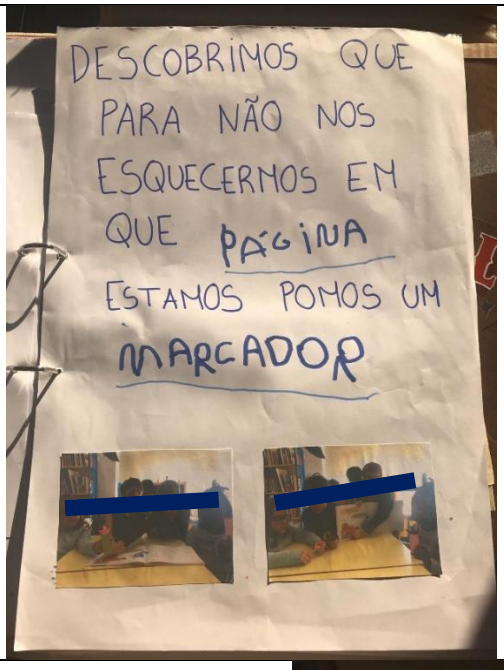

O DAvi DESCOBRIU
EM CASA O LIVRO
IDA
EM FORMA DE
MALA
3 DEZEMBRO 2019

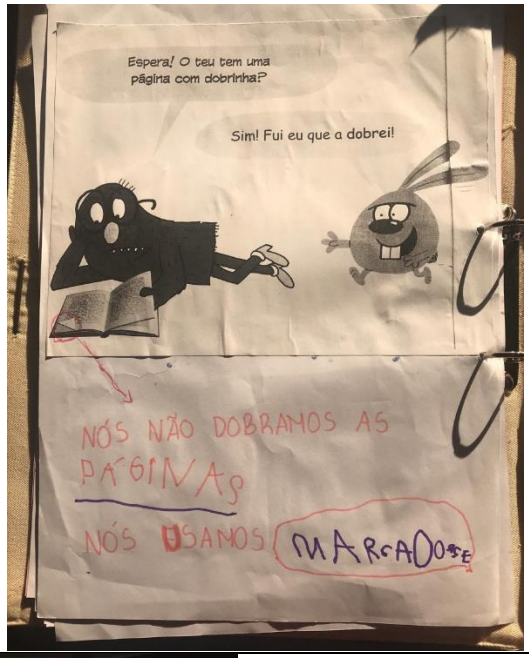

LIVROS
DA
BIBLIOTECA
4-12-2019
AVÓS
Avós
A PRINCESA
BOTINHA
A EIDU
AS VOBAS

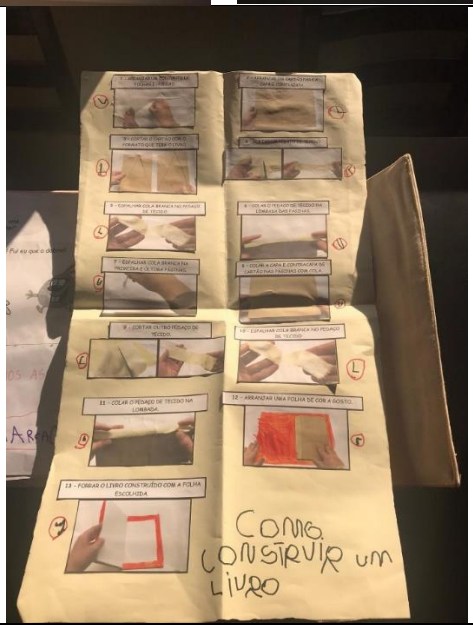

MENINOS
SÃO
ESTES SOMOS
NÓS NA
BIBLIOTECA

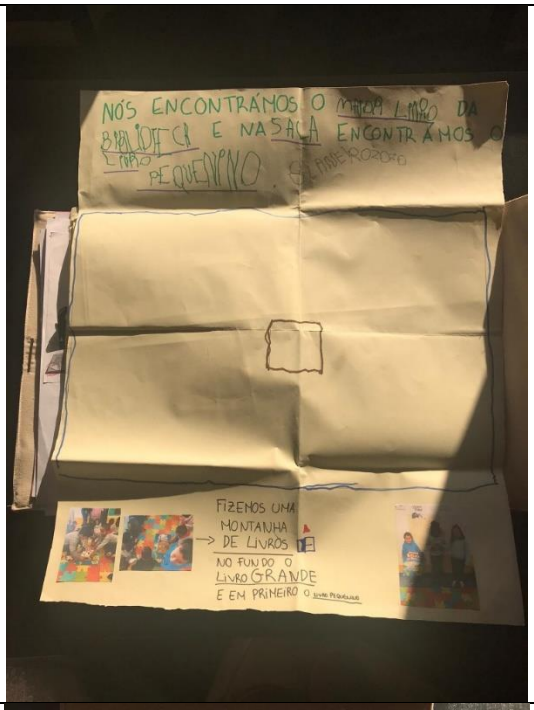

QUANDO FOMOS À
BIBLIOTECA
DESCOBRIMOS QUE
OS LIVROS
SE ARRUMAM PELA
LOMBADA
4 DEZEMBRO 2019

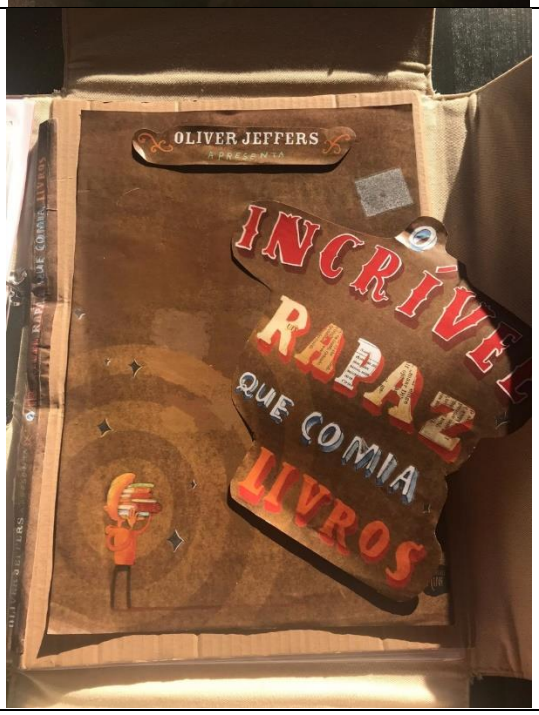

PEIXINHO DA PRATA
ESTES INSETOS COMEM
LIVROS
E CHAMA-SE BIBLIÓFAGOS
E SÓ SAEM DOS ESCONDERIJOS À NOITE
É DESTE TAMANHO →
DATA DE PESQUISA: TERÇA-FEIRA, 10 DEZEMBRO 2019


DESCOBRIMOS QUE
PARA NÃO NOS
ESQUECERMOS EM
QUE PÁGINA
ESTAMOS POMOS UM
MARCADOR


Espera! O teu tem uma página com dobrinha?
Sim! Fui eu que a dobrei!
NÓS NÃO DOBRAMOS AS PÁGINAS
NÓS USAMOS MARCADORES


Como construir um livro


NÓS ENCONTRÁMOS O
DA
E NA SACA ENCONTRÁMOS O
FIZEMOS UMA
MONTANHA
DE LIVROS
NO FUNDO O
LIVRO GRANDE
E EM PRIMEIRO O


OLIVER JEFFERS
APRESENTA
INCRÍVEL
RAPAZ
QUE COMIA
LIVROS

Anexo N. (do Projeto) Marcadores de livros construídos pelas crianças

Anexo O. (do Projeto) Histórica pictórica construída pelas crianças

QUANDO AS GALINHAS TINHAM DENTES ...

UM DRAGÃO APARECEU VOANDO, COMEÇOU A CHOVER E DEPOIS APARECEU UM CAVALEIRO QUE TINHA UMA ESPADA .

DEPOIS, APARECEU O LOBO MAU QUE TINHA A AVOZINHA E A CAPUCHINHO VERMELHO DENTRO DA BARRIGA .

O DRAGÃO E O CAVALEIRO QUERIAM LUTAR COM ELE, MAS ESQUECERAM-SE DA ESPADA NO CHÃO.

ENTÃO, APARECEU UMA FADA , EM CIMA DE UM UNICÓRNIO QUE VOAVA, QUE TINHA UMA VARINHA COM O PODER DO FOGO PARA OS AJUDAR.

COMEÇARAM TODOS A LUTAR CONTRA O LOBO MAU . UMA GRANDE CONFUSÃO!

O DRAGÃO E O CAVALEIRO DERAM UMA CAPOEIRA NO LOBO MAU , MAS NÃO RESULTOU.

ENTÃO, A FADA FEZ-LHE CÓCEGAS E... TAMBÉM NÃO RESULTOU.

A FADA DECIDIU USAR A VARINHA

DO FOGO E FEZ-LHE UMA MAGIA : "*ABRACADABRA, PERLIMPIMPIM,* QUE ESTA BARRIGA SE ABRA PARA TIRAR A CAPUCHINHO E A AVOZINHA !".

[TOCA AQUI NA BOLA DE FOGO PARA AJUDARES A FADA].

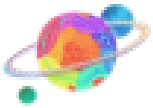
RESULTOU! (A BOLA FICA MAIOR).

O LOBO MAU FICOU TRISTE E DISSE: "AI, AI, DÓI-ME A BARRIGA!" E DEPOIS MORREU .

ELES CONSEGUIRAM DERROTAR O LOBO MAU E FICARAM COM O TESOURO DELE – ERA MUITO DINHEIRO !

COM ESSE DINHEIRO , CONSTRUÍRAM UMA

CABANA NO ESPAÇO, NUM PLANETA CHAMADO

PIPOPU  , ONDE MORAVAM

EXTRATERRESTRES ROBÔS .

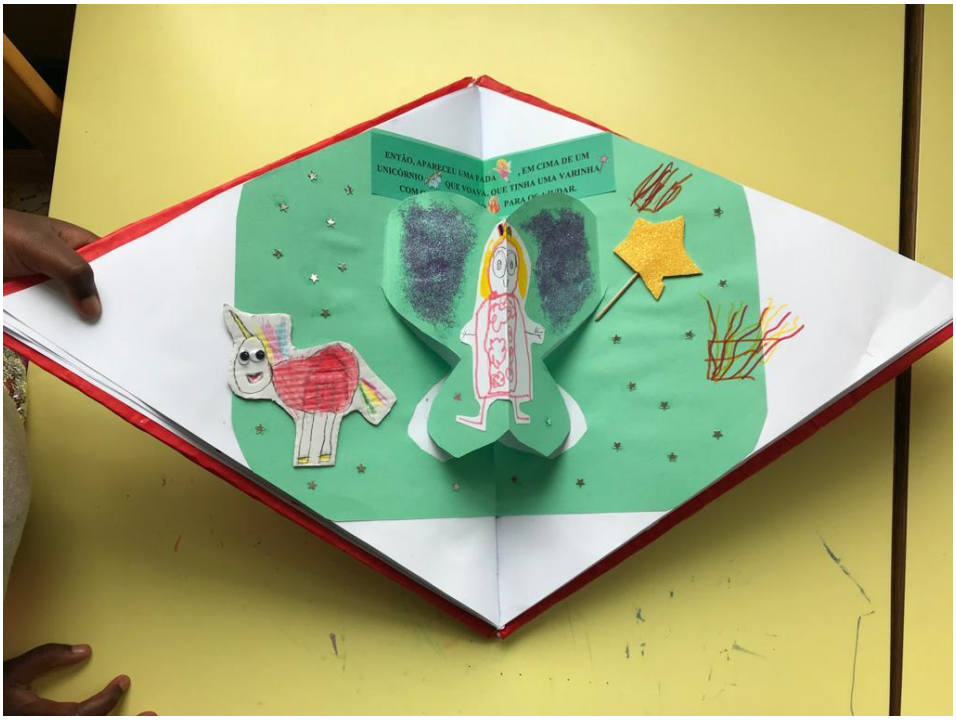
E VIVERAM FELIZES PARA SEMPRE.

Anexo P. (do Projeto) *O Melhor Livro do Mundo*

NOMES
DAS
CRIANÇAS
O MELHOR LIVRO DO MUNDO
2019/2020
SALA B

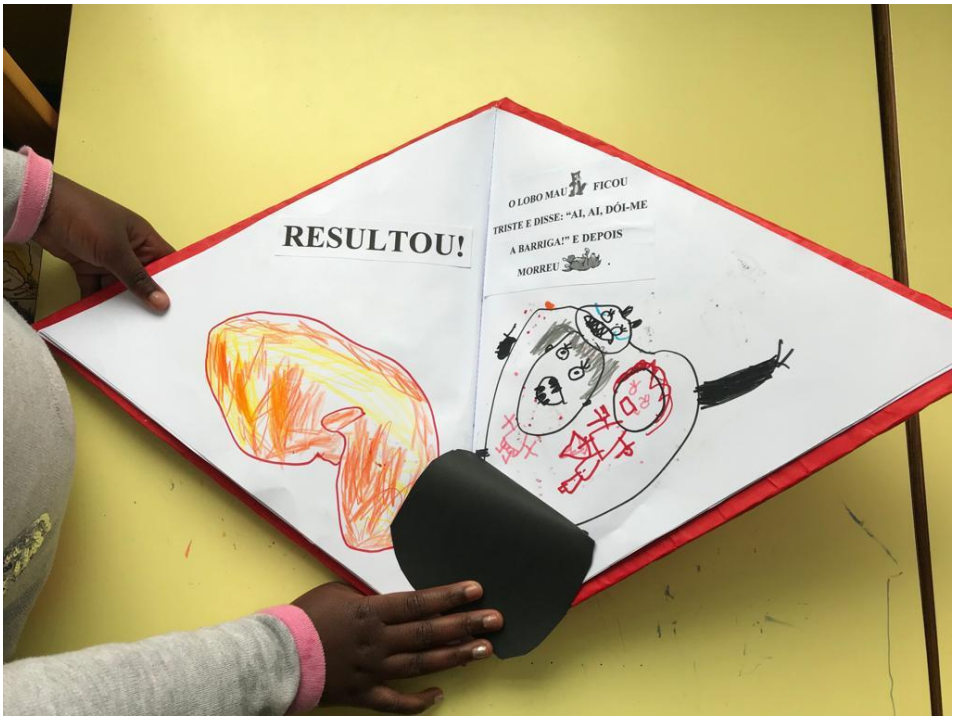
QUANDO AS GALINHAS TINHAM DENTES...
UM DRAGÃO APARECEU
VOANDO, COMEÇOU A CHOVER E
DEPOIS APARECEU UM CAVALEIRO QUE
TINHA UMA ESPADA

DEPOIS APARECEU O LOBO MAU
QUE TINHA A AVOZINHA E A
CAPUCHINHO VERMELHO
DENTRO DA BARRIGA
O DRAGÃO E O CAVALEIRO
QUERIAM LUTAR COM ELE, MAS
ESQUECERAM-SE DA ESPADA NO CHÃO.


ENTÃO, APARECEU UMA FADA EM CIMA DE UM
UNICÓRNIO QUE VOAVA, QUE TINHA UMA VARINHA

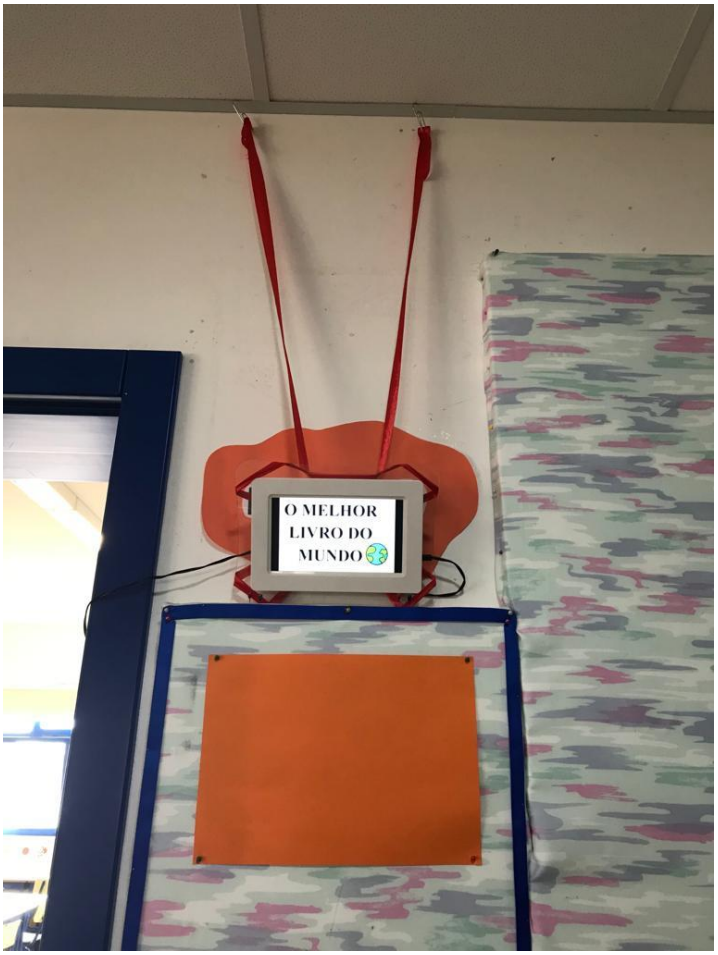
COMEÇARAM TODOS
A LUTAR CONTRA O LOBO MAU
GRANDE CONFUSÃO!
O DRAGÃO E O CAVALEIRO
ERAM UMA CAPOEIRA NO LOBO
MAU, MAS NÃO RESULTOU.
ENTÃO, A FADA FEZ-LHE
CÓCEGAS E... TAMBÉM NÃO
RESULTOU.

A FADA DECIDIU USAR A
VARINHA DO FOGO E FEZ-
LHE UMA MAGIA:
"ABRACADABRA, PERLIMPIMPIM,
QUE ESTA BARRIGA SE ABRA PARA
TIRAR A CAPUCHINHO E A
AVOZINHA !".
TOCA
NA BOLA DE
FOGO PARA
AJUDARES A
FADA!

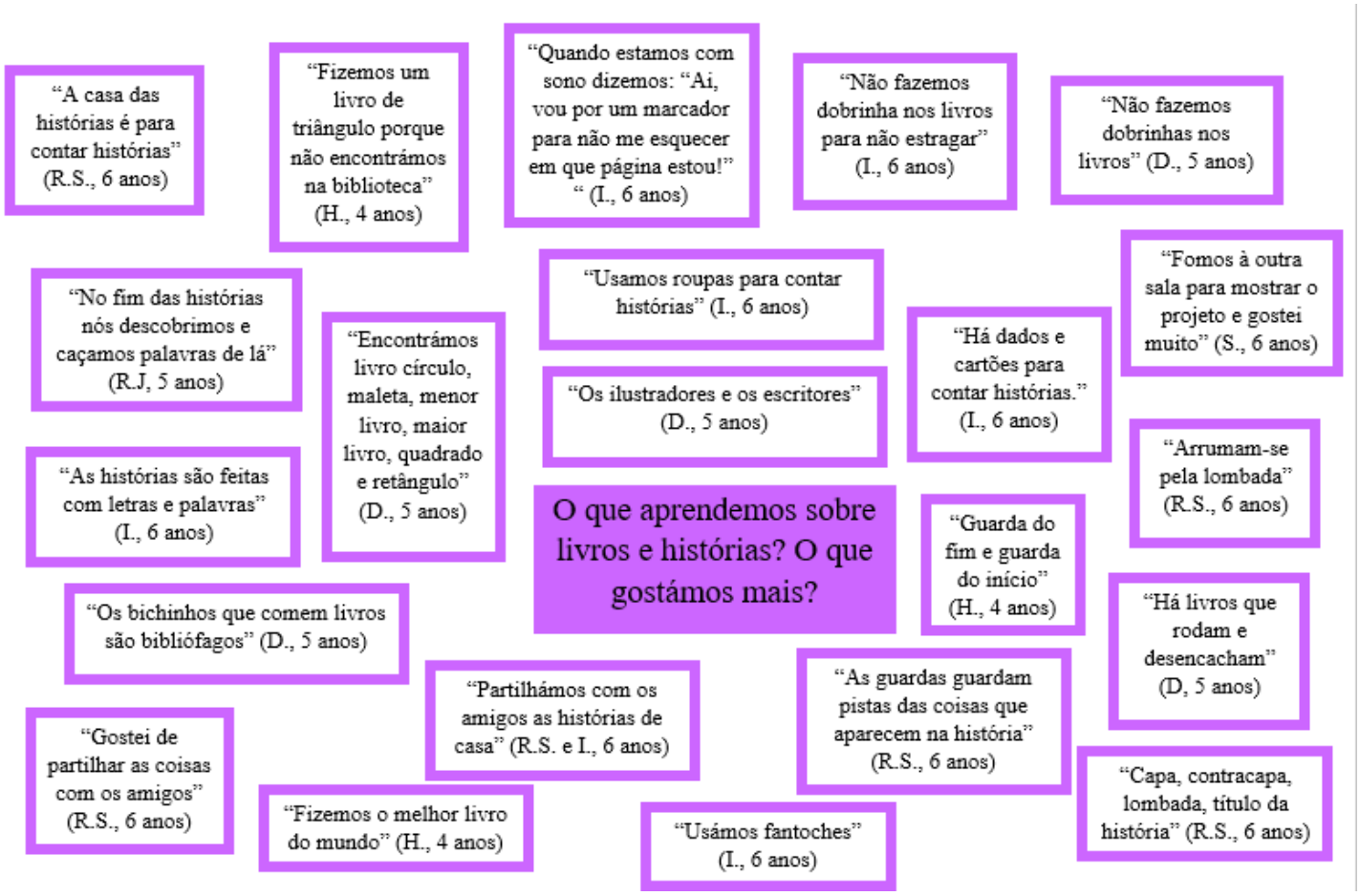

RESULTOU!
O LOBO MAU FICOU
TRISTE E DISSE: "AI, AI, DÓI-ME
A BARRIGA!" E DEPOIS
MORREU

ELES CONSEGUIRAM DERROTAR O
LOBO MAU E FICARAM COM O
TESOURO DELE – ERA MUITO
DINHEIRO!
COM ESSE DINHEIRO , CONSTRUÍRAM UMA
CABANA NO ESPAÇO, NUM PLANETA
CHAMADO *PIPOPU*, ONDE MORAVAM
EXTRATERRESTRES ROBÔS
E VIVERAM FELIZES PARA SEMPRE!

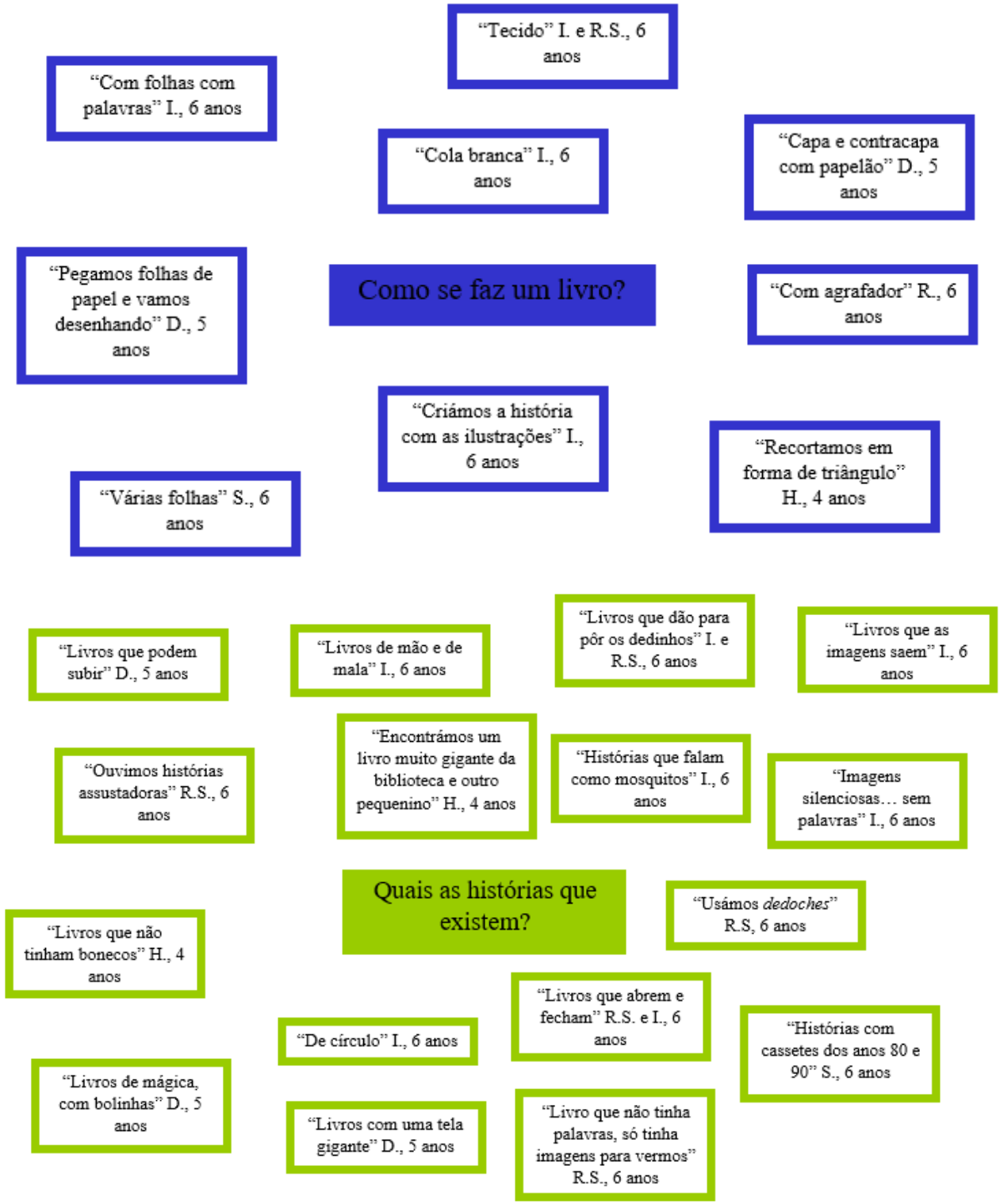
Anexo Q. (do Projeto) Moldura digital com as fotografias d'*O Melhor Livro do Mundo* para que os familiares pudessem ver o produto

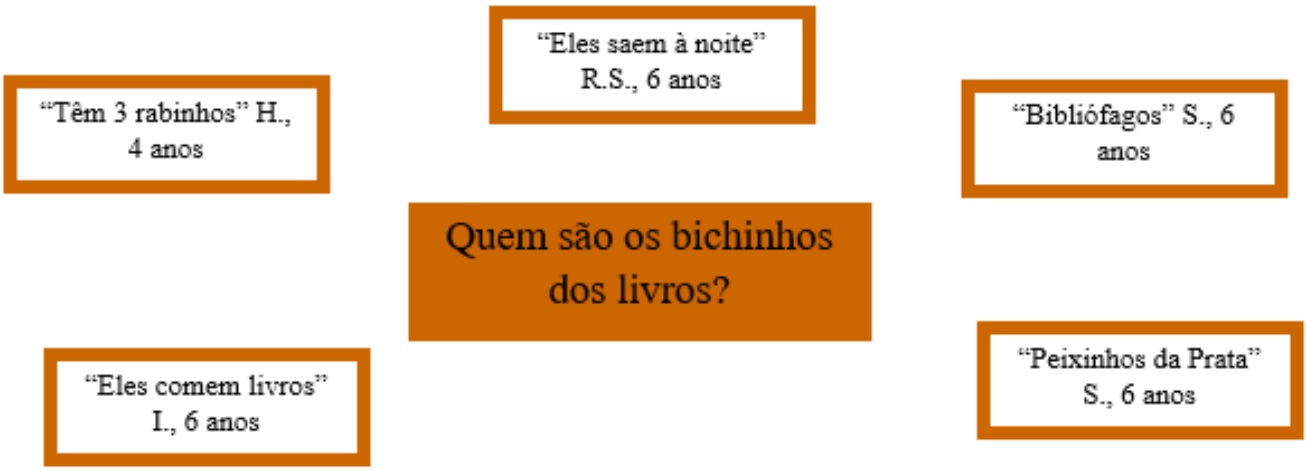


Anexo R. (do Projeto) Teia *O que aprendemos sobre histórias e livros? E o que gostámos mais?*



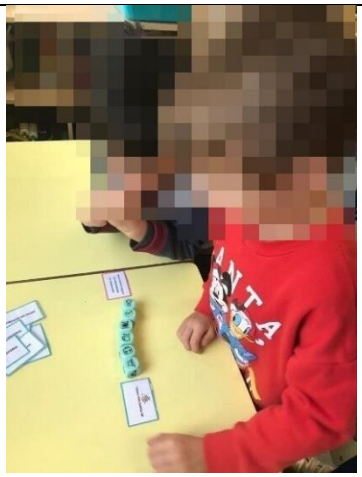
Anexo S. (do Projeto) Teias das respostas às perguntas *Como se faz um livro?, Quais as histórias que existem?, Quem são os bichinhos dos livros?*

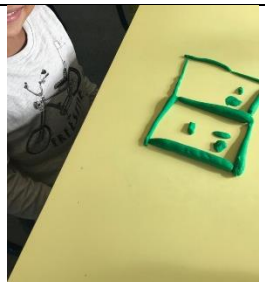



"Têm 3 rabinhos" H., 4 anos
"Eles saem à noite" R.S., 6 anos
"Bibliófagos" S., 6 anos
Quem são os bichinhos dos livros?
"Eles comem livros" I., 6 anos
"Peixinhos da Prata" S., 6 anos

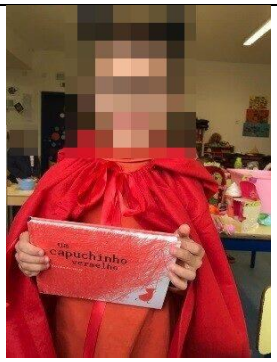
Anexo T. (do Projeto) Produções das crianças que comprovam a avaliação do projeto

Contextualização	Registo
Durante a brincadeira livre, uma criança está na Área dos Livros, vem ter comigo com um livro mostra-me algo que havíamos descoberto.	"Olha Bia, neste livro, as guardas são aqui."
Durante o momento das Atividades Livres, uma criança vem ter comigo e reproduz exatamente o que realizei quando contei a história dos três porquinhos com *dedoches*.	"O lobo mau caiu dentro da panela".
Por diversas vezes, encontrei crianças, já autonomamente, a utilizarem recursos como os cartões de histórias e os dados.	

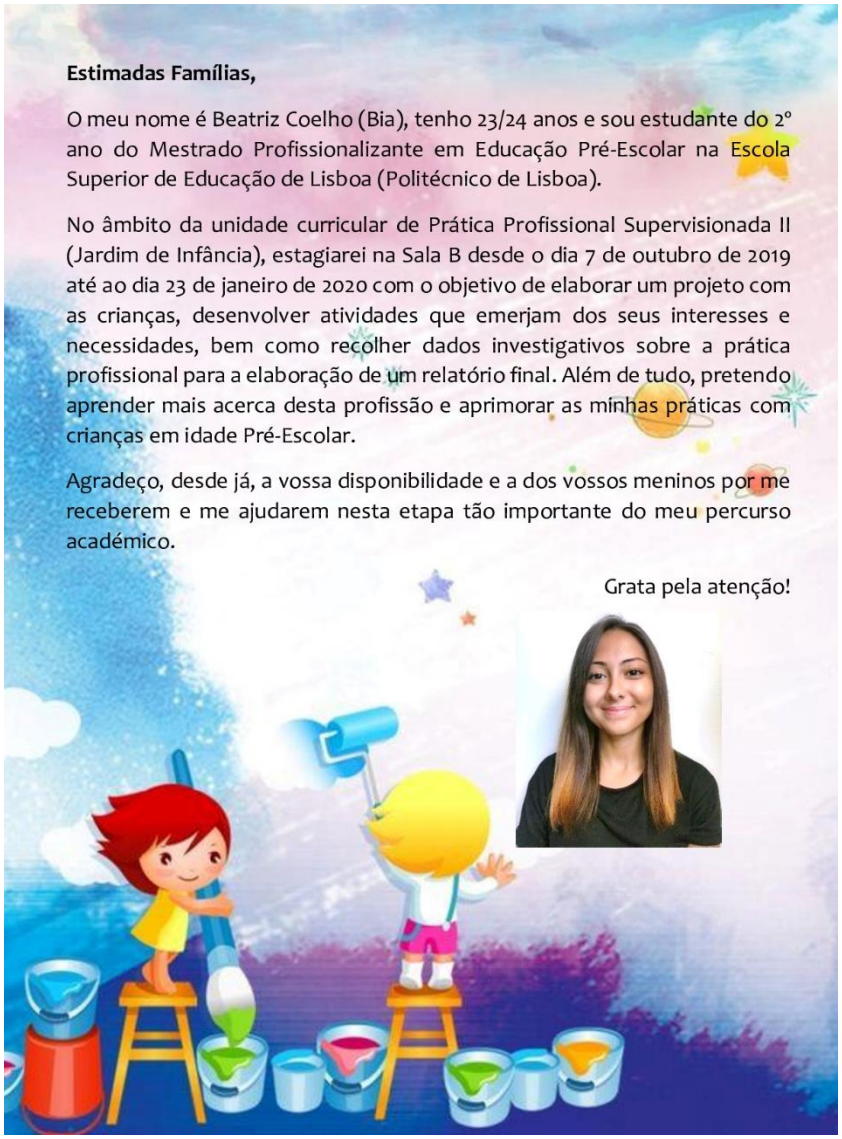
	
Observei crianças a utilizarem autonomamente os cartões das palavras caçadas nas histórias, sabendo exatamente o diziam.	
A partir de uma atividade mais abstrata, como construir um livro em plasticina, além de reproduzir as partes de um livro, conseguiram identificá-las.	"Aqui é lombada, a capa e a contracapa" "Eu fiz as letras dentro do livro".

	
Por diversas vezes, as crianças, tanto do projeto, como as que inicialmente não estavam no projeto, demonstraram interesse em trabalhar comigo.	"Bia, quando é que me chamas para ir para o pé de ti?" "Já posso ir para aí [minha mesa de trabalho]?
Na construção da história, a forma como iniciaram – "Quando as galinhas tinham dentes" – foi uma ideia retirada de uma exploração com o jogo dos dados e cartões de início e fim de histórias. Algumas das personagens que incluíram faziam parte de histórias anteriormente ouvidas. Através das ilustrações das histórias e da construção do livro, apercebi-me da quantidade de ideias que exploraram em livros e quiseram incluir no livro construído.	• Início da história: "Quando as galinhas tinham dentes…" • As guardas, que guardavam pistas (decidiram desenhar o planeta PIPOPU que aparecia no fim) • O buraco na cara do extraterrestre, como visto no livro *O Jogo do Circo*; • A imagem que só dava para ver com óculos, como visto no livro *O meu irmão invisível*; • A "imagem silenciosa" do fim, que era a imagem sem palavras, como visto no livro *O Livro Sem Bonecos*. • A página *pop-up* da fada, como visto no livro *O Monstro das Cores e Popville;* • A espada que se movia de um lado para o outro (destacável), como visto no livro *Voa!*;

	• O facto de o livro ser triangular, porque não se encontrou nenhum com esse formato.
Obtive algumas produções que as crianças traziam de casa.	Houve duas crianças que fizeram em casa dois livros em formato de mão, tal como se tinha descoberto:
Esta criança estava a brincar comigo na Área da Escrita e, espontaneamente, começou a recontar uma história ouvida antes.	
Como intenção do projeto, deduzo que a partir daqui a criança percebeu que "sabe" ler livros.	"Mas eu não sei ler…" ao que outra criança responde "Olhas para as imagens".
Uma criança que estava na Área dos Livros, espontaneamente, mostra-me um livro que descobriu, que não tinha palavras. Demonstra que está mais desperta para esta experiência que teve.	

As crianças demonstram-se envolvidas a brincar e a utilizar os adereços na Área da Escrita.	
Duas crianças na Área dos Livros solicitam-me e mostram-me uma descoberta.	"Olha, este livro também é diferente, dá para tocar aqui":
Algumas crianças mostravam-se entusiasmadas com a chegada da minha Hora do Conto.	Ainda antes de entrar na sala, encontrei as crianças fora desta a colocarem os casacos nos cabides. A R.S. encontra-me e pergunta-se "O que vamos fazer, Bia?" e eu respondo-lhe que se seguirá a Hora do Conto, ao que, de seguida, me questiona "És tu que vais contar?", digo-lhe que sim, e responde-me de volta "Yey!" e abraça-me.

Anexo N. Carta de apresentação



Anexo O. Protocolo de Consentimento Informado

PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, Eglantina Beatriz Rodrigues Coelho, aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa, encontro-me no presente ano letivo 2019/2020, a realizar o 2º ano do Mestrado Profissionalizante em Educação Pré-Escolar. Nesse âmbito, estarei desde o dia 7 de outubro de 2019 até ao dia 23 de janeiro de 2020 a realizar o meu estágio de Prática Profissional Supervisionada II (PPS II) na sala B do Jardim de Infância.

Venho por este meio solicitar que me seja autorizado tirar fotografias e/ou fazer filmagens do/a seu/sua educando/a em atividades realizadas em contexto de sala para que possam ser integradas no relatório final de estágio, que será defendido publicamente.

Esclareço que a criança é o centro da minha ação educativa e, por isso, o seu desejo de ser fotografada e/ou filmada é determinante. Assim, a participação do/a seu/sua educando/a é completamente voluntária e sempre que a criança afirme ou demonstre que não quer ser fotografada e/ou filmada, será respeitada a sua vontade.

Qualquer informação sobre si/o seu educando/a terá o nome ocultado. No caso de recurso a técnicas visuais como a fotografia ou o vídeo, terei especial atenção em proteger a identidade dos participantes, sendo que as faces nunca serão exibidas. Os dados recolhidos não serão partilhados com ninguém, exceto para fins de investigação científica. Não partilharei informações sobre si/o seu/sua educando/a a ninguém fora da equipa educativa da [nome da Escola] e do professor supervisor da Escola Superior de Educação de Lisboa, João Rosa. Comprometendo-me, inclusive, a eliminar/destruir todos os registos obtidos até julho de 2020.

Os interesses da criança serão tidos em conta através do uso de uma pluralidade de metodologias centradas na criança apropriadas à idade e características da mesma. As atividades serão sempre realizadas com a presença e sob orientação da educadora cooperante [nome] e da assistente operacional [nome].

Acrescento que a participação na investigação, projeto e nas mais diversas atividades não implicam nenhum risco para a criança além dos riscos normais do quotidiano. Esta intervenção não invadirá a privacidade da criança.

Concretamente, no que respeita à investigação e projeto não necessita de participar se não o desejar e a decisão de participar não o afetará em nada nem ao seu/sua educando/a. O/a seu/sua educando/a pode abandonar a investigação e projeto em qualquer momento se assim o desejar.

Caso tenha alguma questão sobre a PPS II e/ou acerca do relatório por favor dirija-se a mim, estudante-estagiária Beatriz Coelho. Terei todo o gosto em esclarecê-lo/a.

Agradeço, desde já, a vossa atenção e disponibilidade por me ajudarem nesta etapa tão importante do meu percurso académico.

Com os melhores cumprimentos,

Beatriz Coelho

CERTIFICADO DE CONSENTIMENTO

O/A meu/minha educando/a foi convidado/a a participar na Prática Profissional Supervisionada II e na investigação e projeto a realizar.

Li a informação sobre o consentimento informado que me foi explicada e declaro que a compreendi.

Dou voluntariamente o meu consentimento para o meu/minha educando/a participar. Dou permissão para que os dados sejam guardados com um pseudónimo, sendo que a informação retirada neste estudo não poderá ser diretamente associada a um participante individual.

Assino o presente protocolo dando, assim, permissão para que os dados recolhidos sejam utilizados para fins meramente investigativos e de disseminação científica.

Autorização da criança:

(nome ou outra forma de registo)

Assinatura do/a Encarregado/a de Educação:

_____

Anexo P. Portefólio da criança

Introdução

Este portefólio compila algumas das atividades e vivências da criança ao longo de três meses no Jardim de Infância, organizadas por ordem cronológica de acontecimentos. Os registos são selecionados pela criança e pelo adulto (neste caso, a estagiária), e são ainda comentados sob a perspetiva da criança.

Pretende-se que este instrumento se constitua como um elemento de análise das aprendizagens e desenvolvimento da criança em sala, e de reflexão da mesma acerca desse processo.

O portefólio foi elaborado pela estagiária Beatriz Coelho na Prática Profissional Supervisionada II (Jardim de Infância), realizada na Sala B da [nome da Escola] do Agrupamento [nome] no âmbito do 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa.

Legendagem – Áreas de conteúdo

	Área de Formação Pessoal e Social
	Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Educação Física
	Área da Expressão e Comunicação: Domínio da Educação Artística
	Área da Expressão e Comunicação: Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita
	Área da Expressão e Comunicação: Domínio da Matemática
	Área do Conhecimento do Mundo

Apresentação

"Sou eu."

Descrição da criança

"Tenho 6 anos e faço anos no mesmo dia do Jesus. Sou bonita, sou esperta, às vezes porto-me mal. A minha cor preferida é o cor-de-rosa. Gosto de comer, de desenhar, de ver a mãe a cozinhar, de sair para ir brincar no parque. Eu não gosto de choramigar e que chova. Gosto de ir ao Palácio de Queluz.
Tenho medo da montanha russa, tenho medo de cair do baloiço, tenho medo de ficar ao pé da porta sozinha quando vou dormir.
Quando estou chateada fico com o coração a bater muito forte. Quando estou feliz fico com calma, a sorrir e o coração não bate com tanta força.
Moro com a minha mãe, com a minha mana, com os meus dois irmãos e com a minha avó.
Os meus pés são médios, a cabeça é redonda, sou gigante.
As áreas que eu gosto mais de brincar é a Área da Criação. A minha área mais preferida também é a Área dos Legos. A Área da Garagem é a que gosto menos, não dá para ir buscar nada.
Quando for adulta quero ser médica de pessoas."

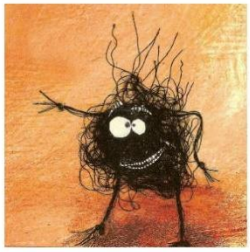
Assinatura da criança

"A minha família."

Data da realização	23/10/2019	Selecionada por	Estagiária
Área de conteúdo			
Atividade/Vivência			
Esta atividade foi dinamizada pela educadora em pequeno grupo. Numa mesa, a R.S. tinha de escolher e contornar peças com formato de figuras geométricas (quadrado, círculo e triângulo) de vários tamanhos, com lápis de carvão em folhas de papel de cor à escolha. Posteriormente, teve de recortar as formas delineadas com o intuito de construir a figura humana, colando-as numa folha de papel branca.			
Comentário da criança			
"Este trabalho é bonito e corajoso. Aprendi a recortar, aprendi a fazer linhas curvas, aprendi a falar coisas que posso dizer com juízo: círculo, quadrado, triângulo e retângulo. As cores é o vermelho, azul, rosa, branco e verde. Um bocadinho difícil foi a recortar."			

Data da realização	25/10/2019	Selecionada por	Estagiária
Área de conteúdo			
Atividade/Vivência			
Este registo foi realizado quando a R.S. estava a brincar livremente na área que tinha escolhido naquele dia: a Área da Escrita. A atividade não foi orientada, mas a lógica do jogo havia sido explicada anteriormente.			
Comentário da criança			
"Gostei de fazer este trabalho na Área da Escrita. Usei as canetas das presenças. Foi fácil. Primeiro é um círculo, é um quadrado, depois é um triângulo e depois um retângulo."			

Data da realização	28/10/2019	Selecionada por	Estagiária
Área de conteúdo			
Atividade/Vivência			
Esta foi uma atividade realizada em pequeno grupo pela estagiária. A R.S. teve de selecionar uma folha de outono que representasse o seu tronco, colá-la numa folha branca e, posteriormente, desenhar os elementos que faltavam.			
Comentário da criança			
"Gostei porque era bonito. Fizemos com folhas. A folha está a fingir que é o corpo."			

Data da realização	31/10/2019	Selecionada por	Criança
Área de conteúdo			
Atividade/Vivência			
Este trabalho surgiu na sequência de uma atividade dinamizada pela estagiária no dia de *Halloween*, em pequeno grupo, em que a seguir à leitura da história *O Cuquedo e os Pequenos Aprendizes do Medo*, de Clara Cunha e Paulo Galindro, a R.S. teve de representar, com plasticina, a personagem da história (o *cuquedinho*) que tinha sido observada. 			
Comentário da criança			
"É um *cuquedo*. Foi fácil, fiz uma bola e depois fiz as pernas com plasticina preta."			

Data da realização	15/11/2019	Selecionada por	Criança

Área de conteúdo

Atividade/Vivência

Este trabalho foi realizado no âmbito de uma atividade dinamizada pela estagiária, na sequência da leitura do livro *A Borboleta Leta*, de Maria de Lourdes Soares e Manuela Bacelar, e de uma atividade acerca das asas da borboleta – esta consistia na verificação da sua simetria, tendo a R.S. de identificar, numa borboleta demonstrada, se as asas estavam iguais e, caso não estivessem, qual era o elemento que teria de colocar para ficarem iguais. Foi-lhe pedido que colocasse tinta numa das asas (cores por si escolhidas) e dobrasse a borboleta ao meio, unindo depois as duas (técnica de Rorschach). Posteriormente, teve de pintar o corpo da borboleta com recurso a lápis de cor e, de seguida, recortou as asas pelo formato criado pela tinta (seguindo uma linha para guiar o corte).

Comentário da criança

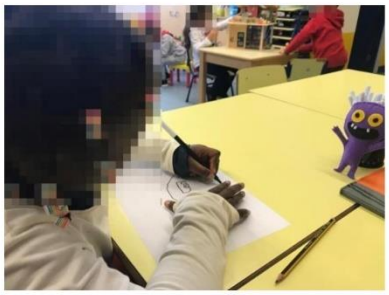
"Gostei de fazer a «borboleta leta». Pintámos só de um lado, escorregámos os pincéis com tinta e recortámos. Foi tudo fácil."

Data da realização	19/11/2019	Selecionada por	Criança

Área de conteúdo

Atividade/Vivência

No final da leitura da história *Posso entrar numa história assustadora?* (lida pela estagiária), de Jean Jullien e Sean Taylor, em que foi utilizado o boneco da personagem para a dinamizar, a R.S. demonstrou interesse em desenhar esse boneco. De forma a apoiar a sua intenção, eu (estagiária) sentei-me junto à R.S. no processo de criação do boneco. Para que pudesse ficar idêntico, sugeri que fossem desenhadas duas partes para que pudesse ser colocado enchimento.



Comentário da criança

"Este monstrinho levei para casa, mas perdi-o. Gostei muito de fazer porque é novo para mim. Gostei muito de ouvir a história."

Data da realização	22/11/2019	Selecionada por	Estagiária

Área de conteúdo

Atividade/Vivência

Neste dia, a R.S. foi buscar um catálogo de brinquedos e começou por dizer: "Vou contar uma história, não faz mal ser um jornal". Eu (estagiária) explico-lhe que o que tem na mão não é jornal, mas que pode inventar uma história a partir das imagens que observa.
Começa por abrir o catálogo e coloca-o na mesma posição em que é colocado o livro quando acontece a hora do conto, virado de forma a que eu veja as imagens. De seguida, relembra-me: "Já sabes as regras da história: boca fechada e só quando eu falar tu respondes". Digo-lhe que sim com a cabeça e esta começa a fazer uma leitura das imagens que vai vendo e apontando, iniciando com "Era uma vez". Pelo meio, faço uma observação. Assim que o faço, fecha o catálogo e diz "Ó Bia, se falares, eu fecho o livro.".

Comentário da criança

"Tenho a dizer que te portaste mal. Eu contei a história. Chamava-se *O Estendal das Meias*. Eu consegui ler a olhar para os registos do jornal e para as imagens."

Data da realização	22/11/2019	Selecionada por	Estagiária

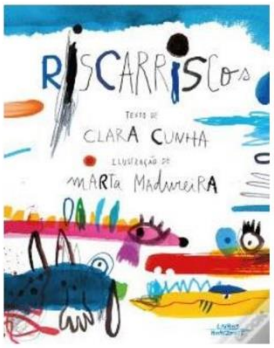
Área de conteúdo

Atividade/Vivência

A educadora propôs uma atividade em grande grupo acerca de tamanhos, recorrendo a folhas secas de árvores: pequenas, médias e grandes. Foi solicitado às crianças que ajudassem a organizar os tamanhos das folhas num papel de cenário. Pelo facto de as crianças insistirem em ordenar por ordem crescente ou decrescente, a educadora incentivou a que não colocassem o médio sempre no meio dessa sequência, explicando que o tamanho médio não deixa de o ser se não ficar no meio. Para que pudessem perceber melhor esta noção, a educadora utilizou as alturas das próprias crianças para exemplificar, organizando-as de diferentes formas.
No final, foi a R.S. que decidiu a seguinte organização de tamanhos no papel de cenário, dizendo: "Podíamos pôr grande, pequeno, médio." De seguida, ajudou a escrever a palavra "Médio" e participou ativamente na construção dos conjuntos.

Comentário da criança

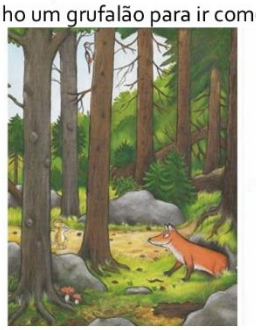
"Foi um trabalho excelente. Fizemos os meninos em linha, é para fingir que está um grande um pequeno e um médio para ver o tamanho da nossa altura. Fui eu que escrevi a palavra Médio, começa pelo M e depois o E e o acento, depois o D, depois, depois o I e o O."

Data da realização	25/11/2019	Selecionada por	Estagiária
Área de conteúdo			
Atividade/Vivência			
A educadora leu a história *Riscarriscos*, de Clara Cunha e Marta Madureira. No final da história, a R.S. perguntou: "Risco começa por *R*?". A educadora responde que sim e a Rute ainda acrescenta: "Como o meu nome."  			
Comentário da criança			
"O lápis que pintava muito e muito e muito. Esta história tem um R de [nome próprio]. Tinha linhas retas, horizontais e verticais. Linhas de pé e linhas deitadas. Assim e assim, deitada e de pé [faz com o corpo]."			

Data da realização	26/11/2019	Selecionada por	Estagiária
Área de conteúdo			
Atividade/Vivência			

Segue a descrição de um registo vídeo:
A R.S. estava sentada numa mesa, colocou o livro (*O Grufalão*, de Julia Donaldson e Axel Scheffler) da mesma forma que costuma observar na hora do conto, de frente para quem está a ver. Começa a ler a história observando as suas imagens.

"Era uma vez, uma raposa que chamou o ratinho para ir comer, mas o ratinho disse: «Ai, não, eu tenho um grufalão para ir comer».



Ele tem dentes bem afiados, ele tem unhas grandes e tortas, mas aqui no chifre... tem um afiado. «Ai que medo, que medo, eu vou lá no arbusto esconder cheio de medo. Ai, que raposa pateta, deixa-me ir caminhar.»

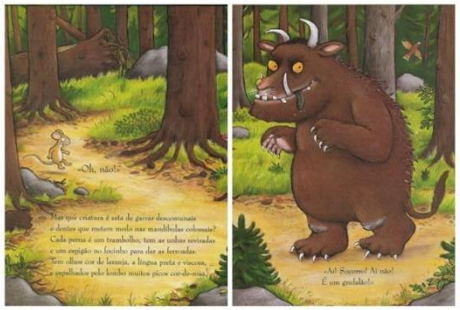
Era uma coruja, me pediu para ir comer uma avelã. «Olá ratinho de avelã, queres ir comer um chupa de avelã?". «Ai, não, não, eu tenho aqui um grufalão para ir lanchar».

Ele tem unhas tortas, tem as pernas todas tortas e um espigão para *roiviar** as pessoas.
«Ai, que vou esconder em cima da minha árvore para o grufalão não me apanhar, piu-piu». «Ai, que coruja pateta, eu acho que ela dá uma *préta**»

Veio a cobra, a cobra disse: «Bom dia, meu ratinho de avelã, o que é que tu gostas de fazer alguma coisa? Vamos comer um geladinho».

Ele tem olhos bem laranjas, tem a língua preta (ai, que cheio de medo) e os picos todos cor-de-rosas.

«Ai, que medo, este grufalão não existe daqui. Tem língua preta, o chifre e as unhas tortas e os pés todos tortos e as unhitas e os picos cor-de-rosas. Ai, os chifres, ai, minha mãezinha.»



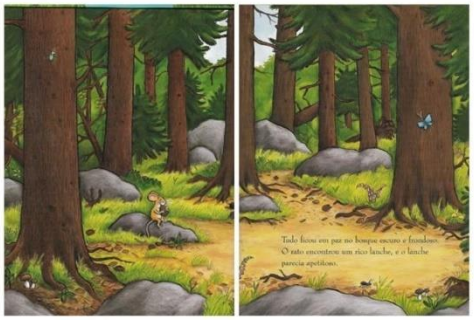
«Olha, vem aqui. Ai, que já '*tá* muito bom. Tenho um jantar para comer, que seja o ratinho. Ai, eu ouvi um *SSSS*... »

«É a cobra!»
«Este é que é o grufalão?»
«Sim. Eu te disse. Ele não existia ou existia?»
«Existe.»

«Olá, este é que é o grufalão.»
«Grufalão? '*Tou* cheio de medo. Agora, eu te deixo passar ratinho, podes ir, podes ir.»

Depois a raposa disse: «Ai, ratinho, este é que é o grufalão?». «Sim.»
«Ai, que medo, podes passar, ratinho, podes.». «Ai, já '*tá* me a dar uma fome. Acho que vou comer avelãs com grufalãos*.»
«Avelãs com *grufalãs**? Tenho de sair daqui igual a uma bala.»

E, no seu bosque, entrando e começando comendo avelãs.
Vitória, vitória, acabou-se a história."



***palavras inventadas pela criança.**

Comentário da criança
"Achei bonito, forte, corajoso, valente. Gostei de contar a história do *grufalão*. Acho que aprendi a ler e a ver as imagens. Gostei de ver e ouvir porque estava a contar a história como uma professora."

Data da realização	27/11/2019	Selecionada por	Estagiária

Área de conteúdo

Atividade/Vivência

Esta atividade foi dinamizada pela estagiária, em grande grupo, e decorreu de uma anterior em que foi apresentado ao grupo as partes constituintes de um livro (capa, contracapa, lombada, guardas, páginas). O objetivo era construir um livro com plasticina.

Comentário da criança

"Capa, contracapa, páginas, lombada e guardas. Era o livro da princesa do mundo. Gostei porque ele estava bonito. Aprendi muitas coisas. Era fabuloso."

Data da realização	12/2019	Selecionada por	Criança
Área de conteúdo			
Atividade/Vivência			
Este trabalho emergiu de uma atividade orientada pela educadora, sobre a temática do Natal. 			
Comentário da criança			
"Gostei porque está bonito. É o Pai Natal. Foi com uma bola, com papel vermelho, papel branco e papel vermelho para fazer o nariz e papel da tua cor para fazer a cara e desenhar com caneta."			

Data da realização	4/12/2019	Selecionada por	Estagiária
Área de conteúdo			
Atividade/Vivência			
Num momento de Atividade/Brincadeira Livre, a R.S. veio ter comigo (estagiária) e mostrou-me o que tinha estado a construir na Área da Criação, dizendo-me: "Olha, fiz um 4!".			
Comentário da criança			
"É mesmo um 4. Eu acho que construi um 4 com formas geométricas."			

Data da realização	13/12/2019 15/01/2020	Selecionada por	Estagiária

Área de conteúdo

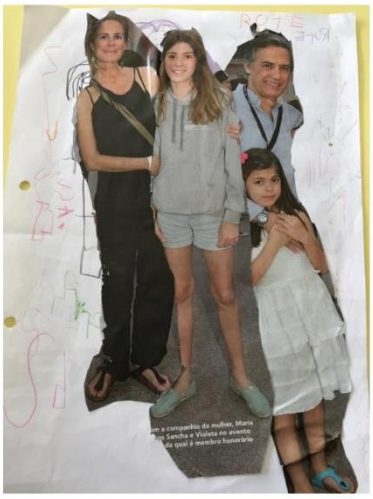
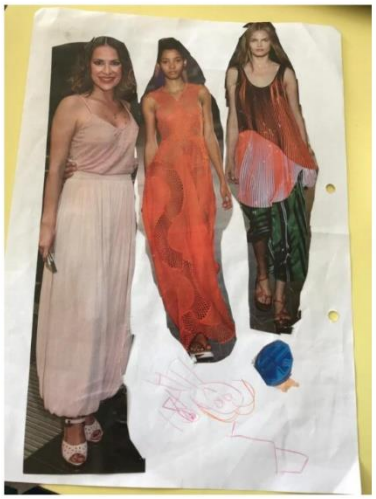
Atividade/Vivência

Esta brincadeira foi registada em vídeo [apresentada pela primeira fotografia] numa das brincadeiras livres da R.S., orientada por mim (estagiária). Segue-se a descrição do vídeo:
A R.S. recorreu aleatoriamente aos cartões de construção de histórias (duende, bruxa e varinha) e narrou:
"Era uma vez uma bruxa e a bruxa disse assim «O que é que tu fazes aqui? Aqui é a casa de bruxas, tu encontraste a minha varinha mágica e a minha varinha mágica é minha e sai daqui ou te arranco a cabeça. Se tu não saíres daqui, te mato.»
E a varinha mágica disse assim: «Eu falo e sou boa para o duende, não sou má igual a ti. És muito *mázona* com a tua vassoura, vais morrer logo, logo, mas eu fiz uma magia mágica.»
Para acabar esta história a varinha começou a ficar um bocadinho mal, mas o duende encontrou uma coisa e começou a tremer o duende, mas o duende morreu. A bruxa arrancou a cabeça do duende e meteu-a de novo. Ahhh! '*Tá* tudo sobre controlo. Duende feliz, bruxa feliz, varinha feliz.
Vitória, vitória, acabou-se a história."

A segunda fotografia demonstra um outro momento em que a R.S. utilizou os dados para construir uma história.

Comentário da criança

"Estava a contar uma história com cartões. Era uma história complicada. Contar a história com cartões é mais fácil [do que com dados]."

Data da realização	01/2020	Selecionada por	Criança
Área de conteúdo			
Atividade/Vivência			
Este trabalho foi realizado autonomamente na área que a R.S. escolheu para brincar livremente neste dia: a Área da Criação. Para a sua concretização, teve acesso a revistas e tesouras, bem como a cola e folhas de papel brancas.  			
Comentário da criança			
"É a família [na primeira fotografia]. Recortei e colei. É da Área da Criação. '*Tava* bonito. Elas são as famosas do *insterbook* [na segunda fotografia]."			

Data da realização	6/01/2020	Selecionada por	Criança
Área de conteúdo			
Atividade/Vivência			
A R.S., neste dia, demonstrou vontade em desenhar a sua família, explicando que era o dia em que o pai se ia embora. Assim que demonstrou essa vontade, eu (estagiária) disponibilizei os materiais para a sua execução. 			
Comentário da criança			
"Fiz este desenho quando o meu pai foi embora. Para o pai se alegrar. A nossa casa. Planeta pipopu."			

Data da realização	7/01/2020	Selecionada por	Estagiária
Área de conteúdo			
Atividade/Vivência			
Neste momento da rotina, orientado pela educadora, a R.S. levantou-se para marcar a presença, sem que a educadora tenha chamado pelo seu nome.			
Comentário da criança			
"Estava a fazer a minha presença, sei onde está o meu nome, eu faço mesmo sozinha."			

Data da realização	7/01/2020	Selecionada por	Estagiária
Área de conteúdo			
Atividade/Vivência			
Numa aula de ginástica, dinamizada pela educadora, a R.S. fez uma exploração livre das potencialidades de uma bola no campo exterior.			
Comentário da criança			
"Eu gosto de fazer ginástica. Estou a chutar a bola."			

Data da realização	8/01/2020	Selecionada por	Criança

Área de conteúdo

Atividade/Vivência

Este trabalho surgiu de uma atividade orientada pela estagiária, no decorrer do projeto sobre livros, em que a R.S. participou ativamente. A construção de marcadores resultou de uma descoberta realizada durante a exploração de um livro. O trabalho foi realizado com recurso a cartolina e "plasticina mágica".

Comentário da criança

"Marcadores lindos para saber que não se dobra as páginas dos livros. Quando vamos meter os marcadores nos livros é para não nos esquecermos em que página estamos."

Data da realização	15/01/2020	Selecionada por	Criança

Área de conteúdo

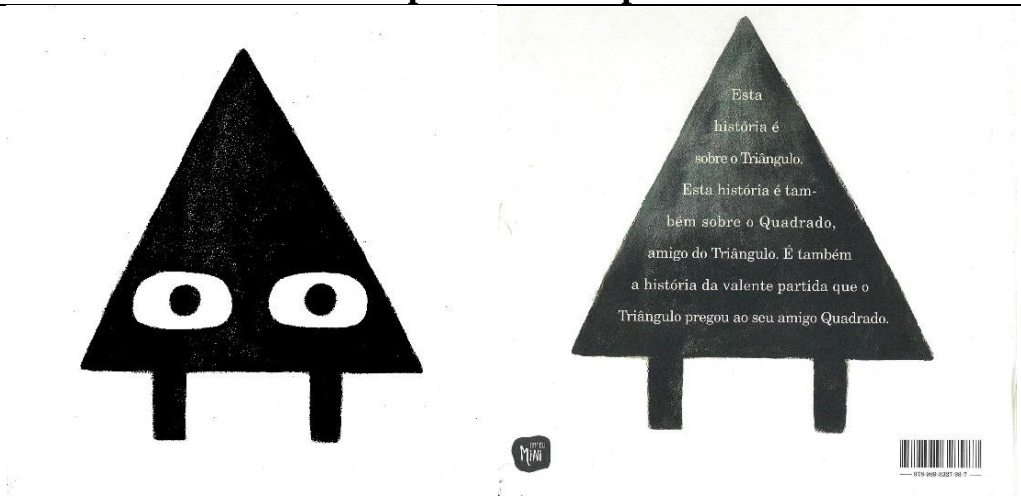
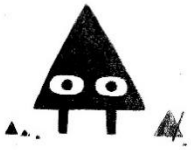
Atividade/Vivência

A R.S. participou no projeto d'*O Melhor Livro do Mundo*, orientado e implementado pela estagiária. A sua participação foi bastante ativa e passou pela construção física do livro, das ilustrações, do conteúdo da história e, posteriormente, apresentou a outra sala, com outras crianças que integravam o projeto, o produto final construído.

Comentário da criança

"Gostei de fazer *O Melhor Livro do Mundo* porque era bonito e *'tava* ansiosa de fazer. Aprendi a ler. Aprendi a fazer coisas. Os livros guardam-se pela lombada. Vi um livro gigante e pequeno, livro de quadrado e vimos livros especiais."

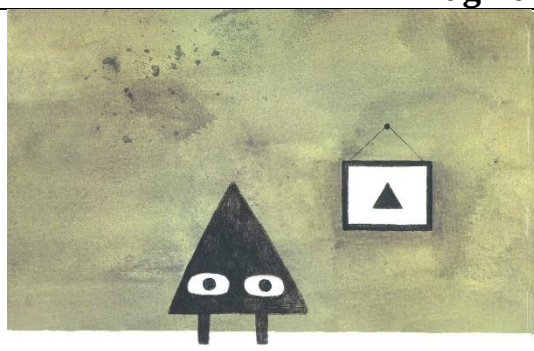
Anexo Q. História *Triângulo*, de Mac Barnett e Jon Klassen

Capa e contracapa

Páginas 1 e 2
 Este é o Triângulo.

Páginas 3 e 4

Esta é a casa do Triângulo.

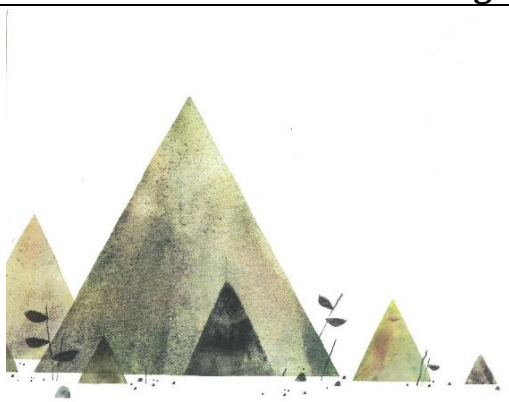
Páginas 5 e 6



Este é o Triângulo na casa dele.

E aquela é a porta do Triângulo.

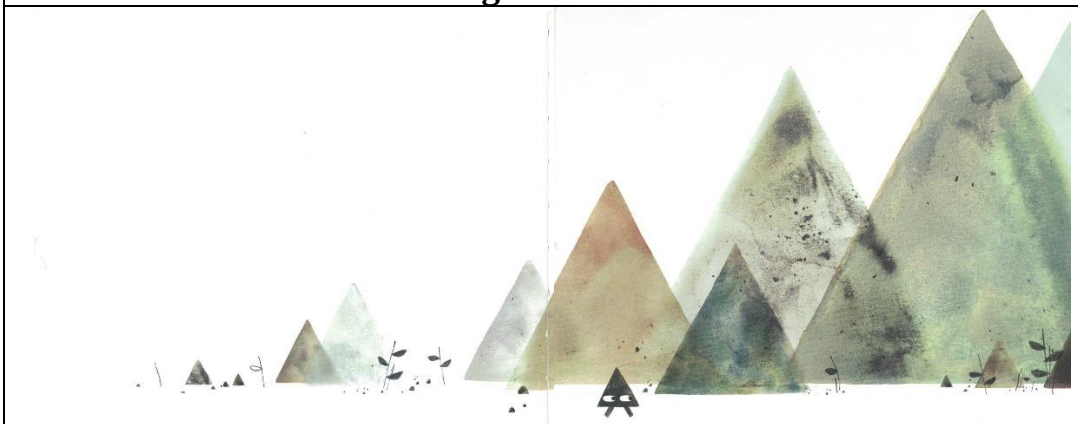
Páginas 7 e 8



Um dia, o Triângulo atravessou a porta
e saiu de casa.

Ia pregar uma valente partida ao Quadrado.

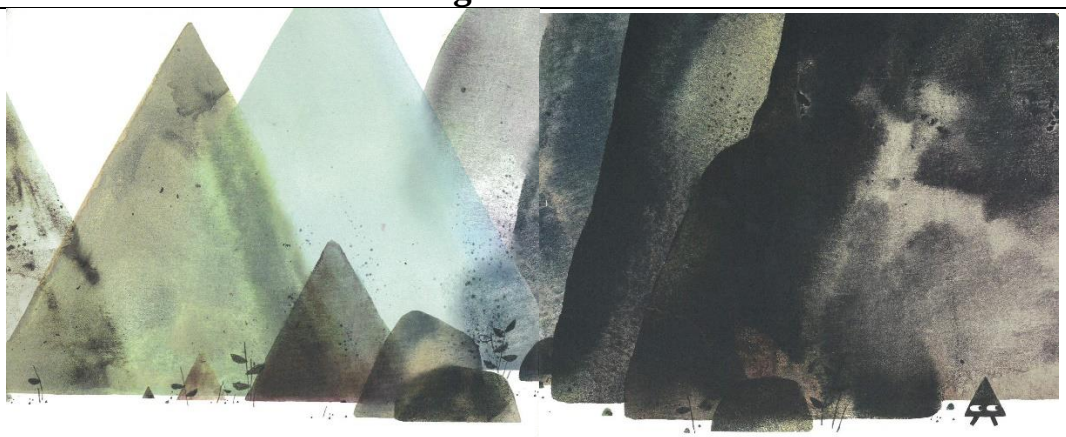
Páginas 9 e 10



Passou por triângulos pequenos,

triângulos médios e triângulos grandes.

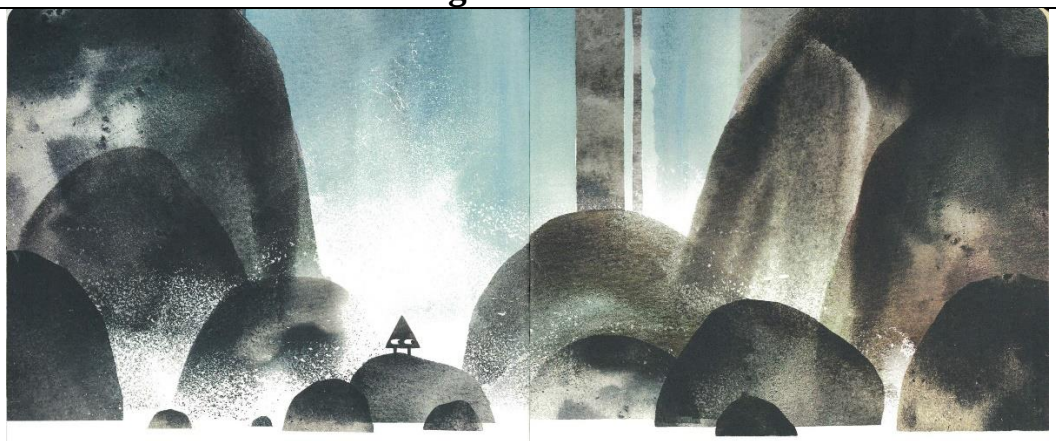
Páginas 11 e 12



Passou por formas

que já não eram triângulos.

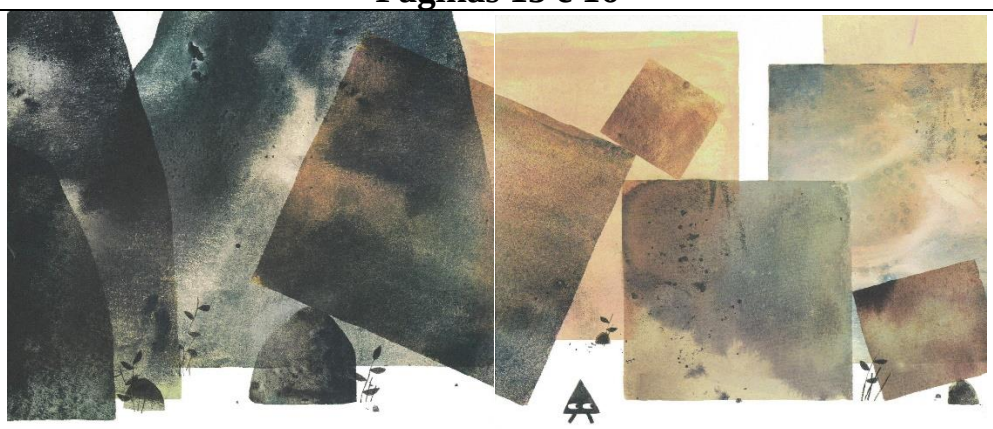
Páginas 13 e 14



Eram formas

sem nome.

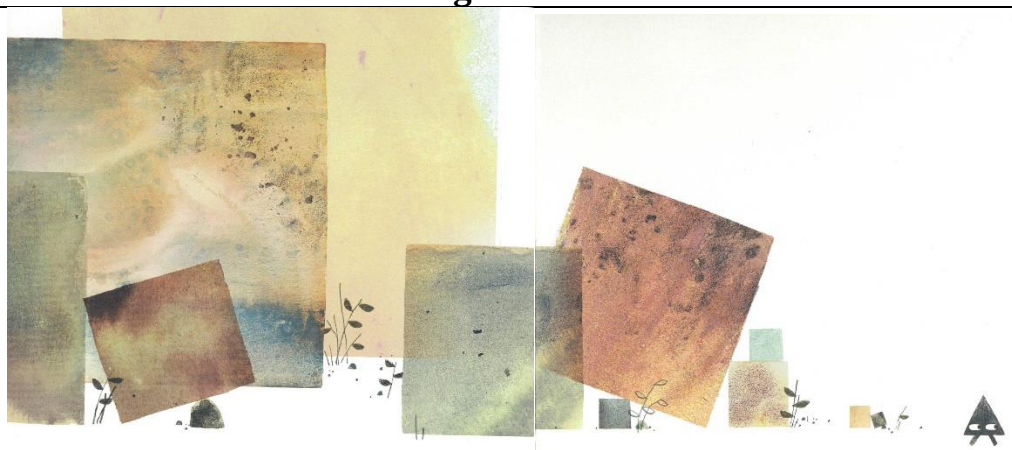
Páginas 15 e 16



Caminhou até chegar a um sítio

onde havia quadrados.

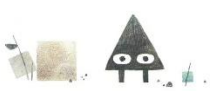
Páginas 17 e 18



Sempre a pensar na valente partida que ia pregar,
passou por quadrados grandes,

quadrados médios e quadrados pequenos,

Páginas 19 e 20



até que chegou à casa do Quadrado.
– Agora – disse o Triângulo –

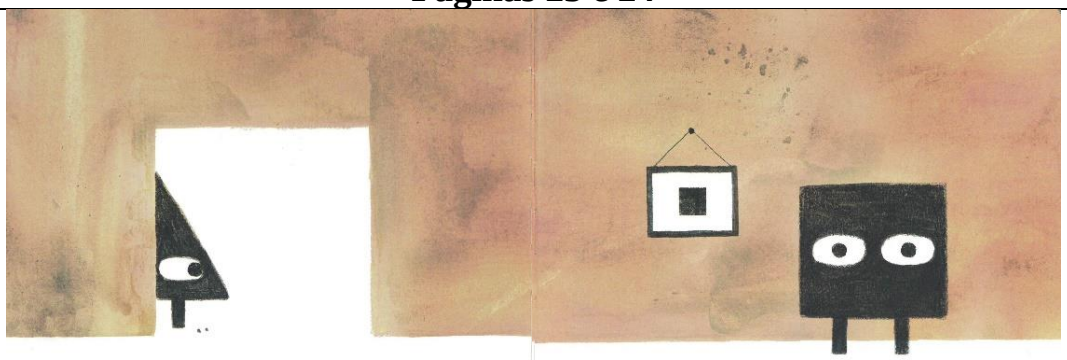
vou pregar-lhe uma valente partida.

Página 21 e 22

O Triângulo avançou até à porta do Quadrado

e disse SSSSSSS!, como se fosse uma cobra.

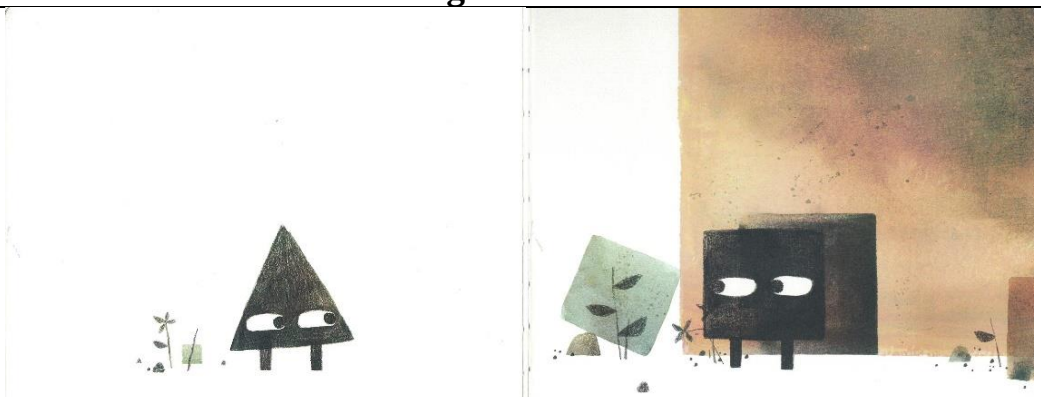
Páginas 23 e 24



O Quadrado tinha medo de cobras.
– Ai, mãezinha! – disse o Quadrado.
– Vai-te embora, cobra! Sai da minha porta!

– SSSSS! – disse o Triângulo. – SSSSS! SSSSS!
– Ai, ai, ai! – disse o Quadrado.
– Quantas cobras estão lá fora? Dez?
Dez milhões? Vão-se embora, cobras!

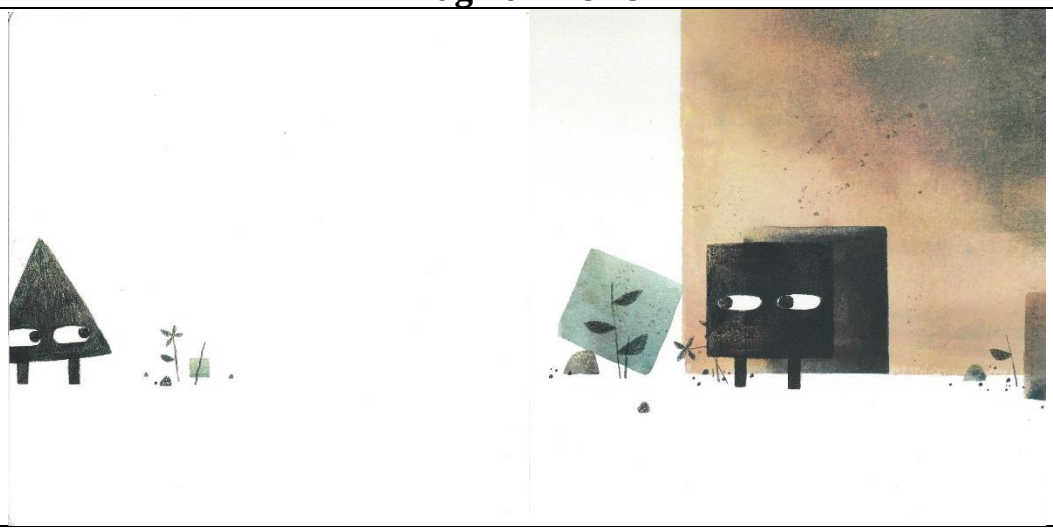
Página 25 e 26



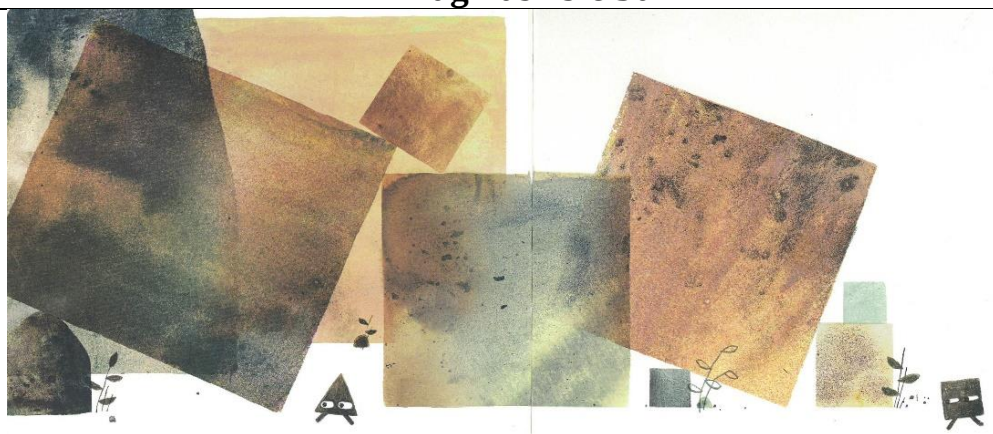
O Triângulo já não conseguia sibilar mais.
Só conseguia dar gargalhadas.

– Triângulo! – disse o Quadrado – És tu?
– Sim! – respondeu o Triângulo. – Sei que tens medo
de cobras. Preguei-te uma valente partida!

Página 27 e 28



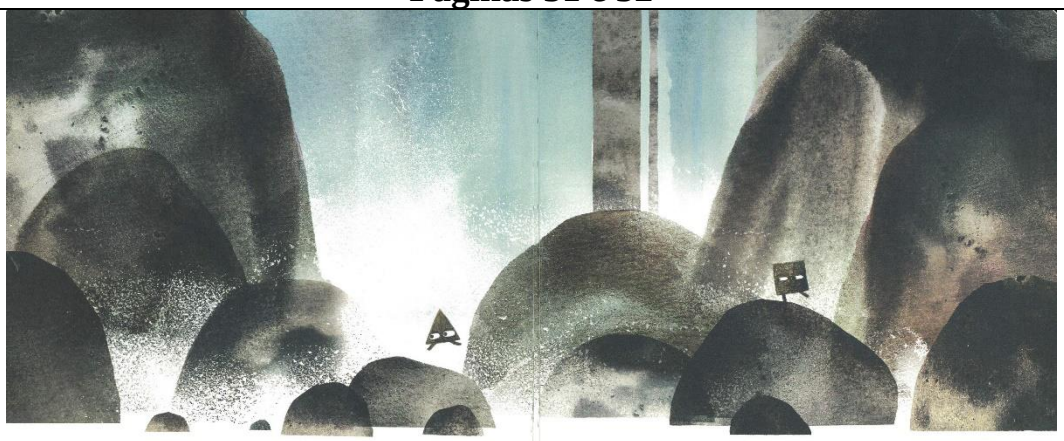
Páginas 29 e 30



O Quadrado correu atrás do Triângulo
e passou por quadrados pequenos,

quadrados médios e quadrados grandes.

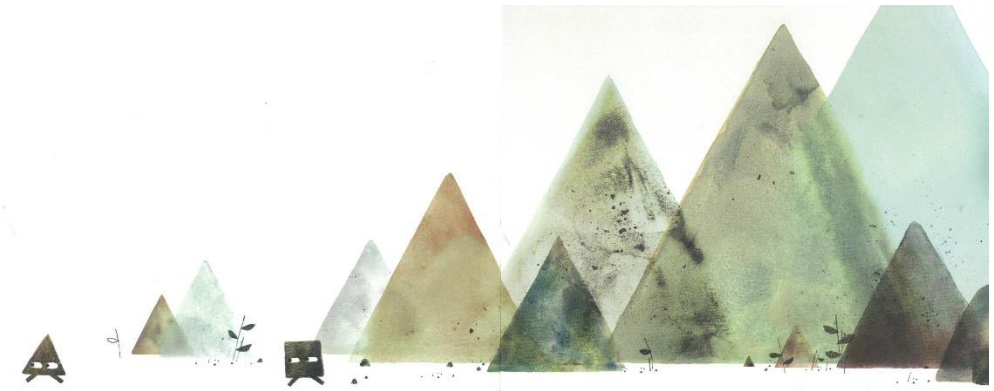
Páginas 31 e 32



Sempre a correr, passou pelas formas

sem nome,

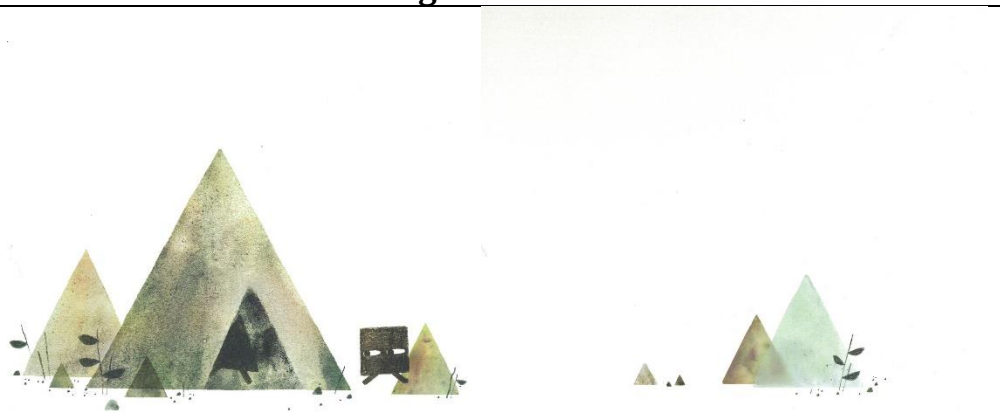
Páginas 33 e 34



pelos triângulos grandes,

pelos triângulos médios e pelos triângulos pequenos,

Páginas 35 e 36

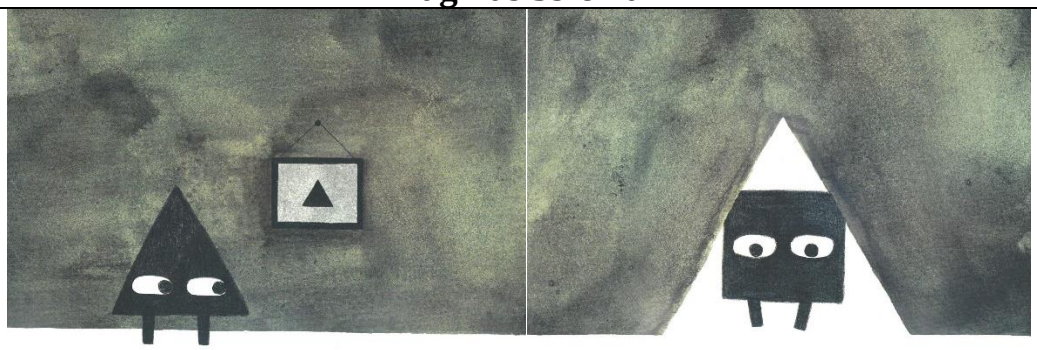


até chegar à casa do Triângulo e atravessar a porta.

Páginas 37 e 38

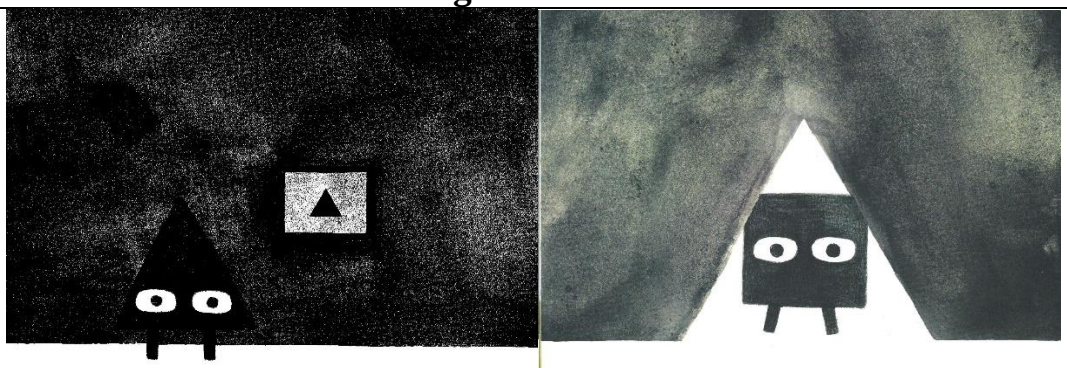
Ou quase.

Páginas 39 e 40



– Estás preso! – disse o Triângulo, entre gargalhadas.

Páginas 41 e 42

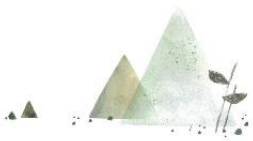


De repente, parou de rir. A sua casa estava
às escuras. O Triângulo tinha medo do escuro.
– Está muito escuro! – disse o Triângulo.
– Estás a tapar a luz! Vai-te embora, meu quadradão!
Sai da minha porta!

Agora quem ria era o Quadrado.
– Eu sei que tens medo do escuro. Então,
preguei-te uma valente partida! Sabes,
Triângulo, o meu plano era este desde o início.

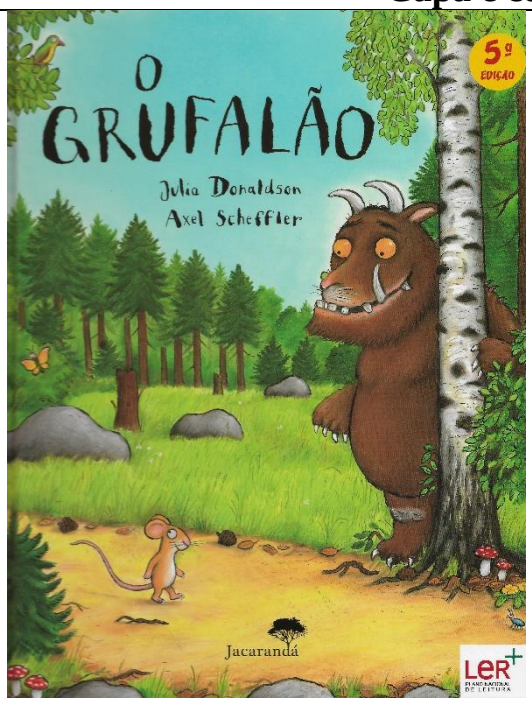
Páginas 43 e 44

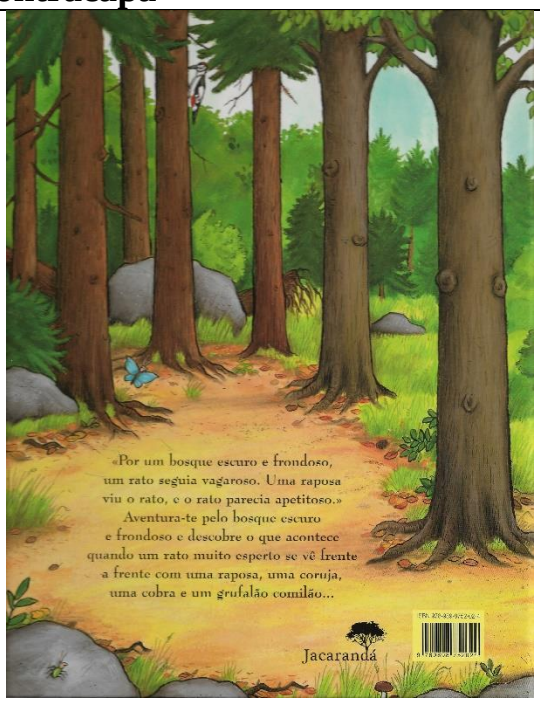
Mas acreditam mesmo nele?



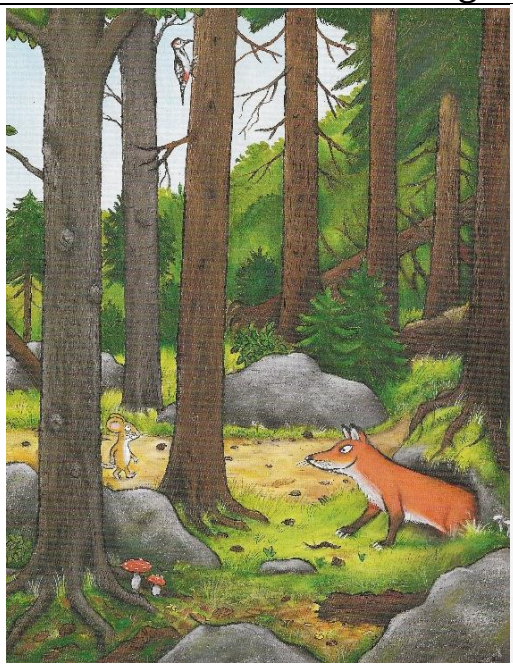
Anexo R. História *O Grufalão*, de Julia Donaldson e Axel Scheffler

Capa e contracapa

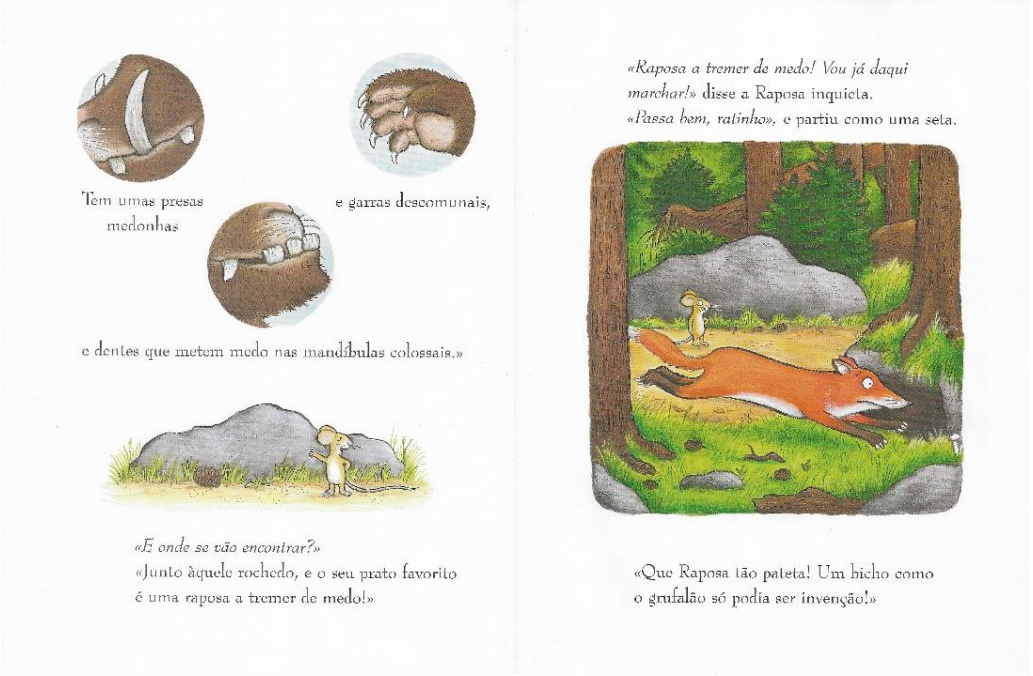




Páginas 1 e 2



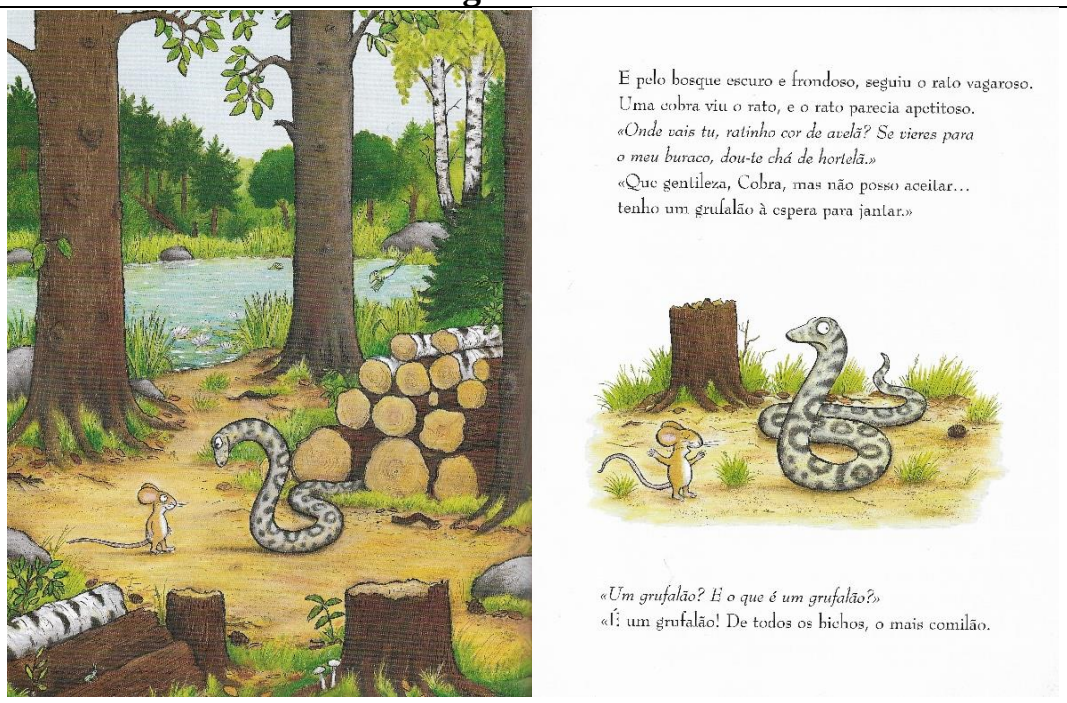
Páginas 3 e 4



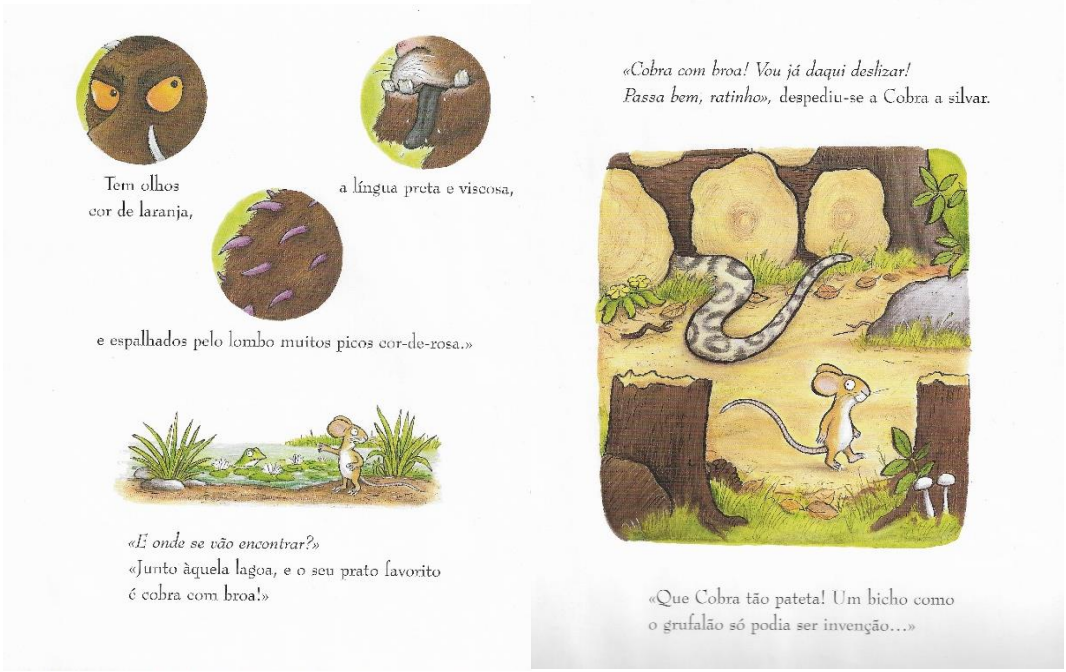
Páginas 5 e 6

Páginas 7 e 8

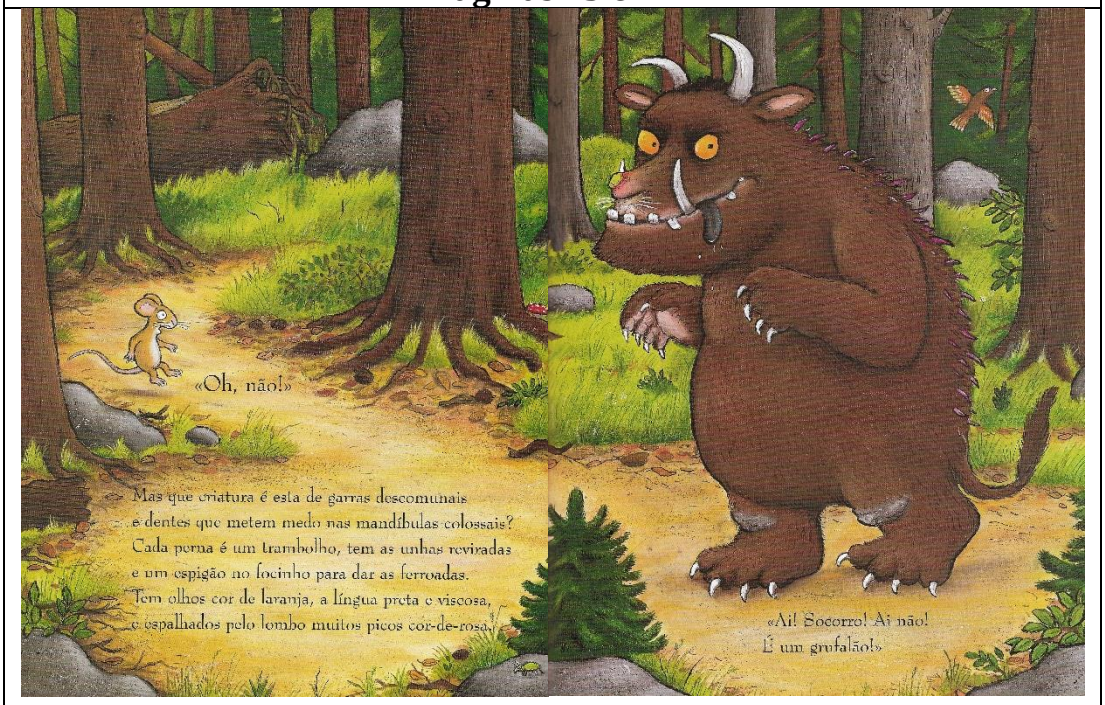
Páginas 9 e 10



Páginas 11 e 12



Páginas 13 e 14



Páginas 15 e 16

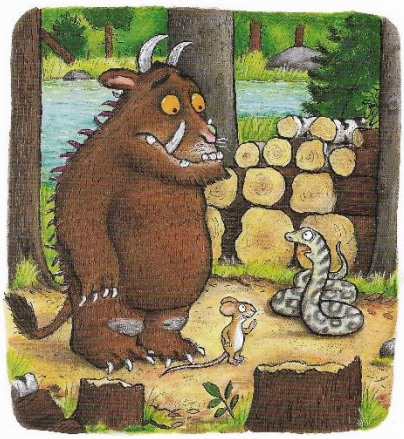
«O meu prato favorito!», exclamou o Grufalão.
«Que bicho tão bom numa fatia de pão!»

«Bom?», replicou o rato. «Deves estar enganado!
Não existe neste bosque outro bicho mais malvado.
Vem comigo e já vais ver como eu deixo os bichos
a tremer!»

«Vamos lá», disse o Grufalão a rir como um perdido.
«Terás de me mostrar para ficar convencido.»

Foram andando, e andando, até o Grufalão dizer
de repente: *«Ouço um silvo num arbusto ali à frente.»*

Páginas 17 e 18

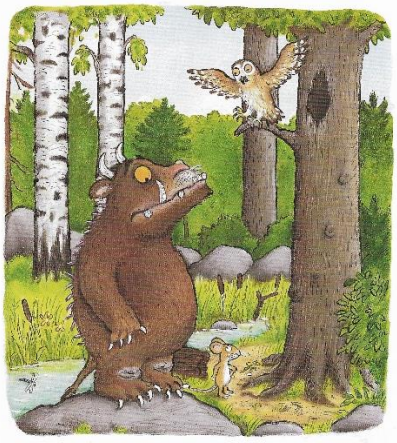


«É a Cobra», disse o rato. «Cobra, olha o papão!»
E a Cobra pôs os olhos no Grufalão.
«Minha mãezinha!», exclamou ela. *«Passa bem, ratinho»*,
e dali deslizou de mansinho.

«Estás a ver?», indagou o rato. «Eu tinha razão.»
«Espantoso!», exclamou o Grufalão.

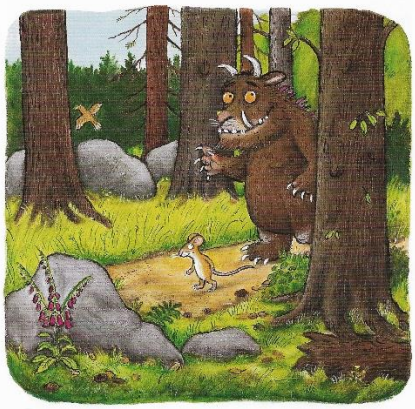
Continuaram a andar, até o Grufalão dizer
de repente: *«Ouço um pio numa árvore ali à frente.»*

Páginas 19 e 20



«É a Coruja», disse o rato. «Coruja, olha o papão!»
E a Coruja pôs os olhos no Grufalão.
«Oh céus!», exclamou ela. *«Passa bem, ratinho!»*,
e dali voou de mansinho.

«Estás a ver?», indagou o rato. «Eu tinha razão.»
«Assombroso!», exclamou o Grufalão.



Andaram ainda mais, até o Grufalão dizer de repente:
«Ouço uns passos num atalho ali à frente.»

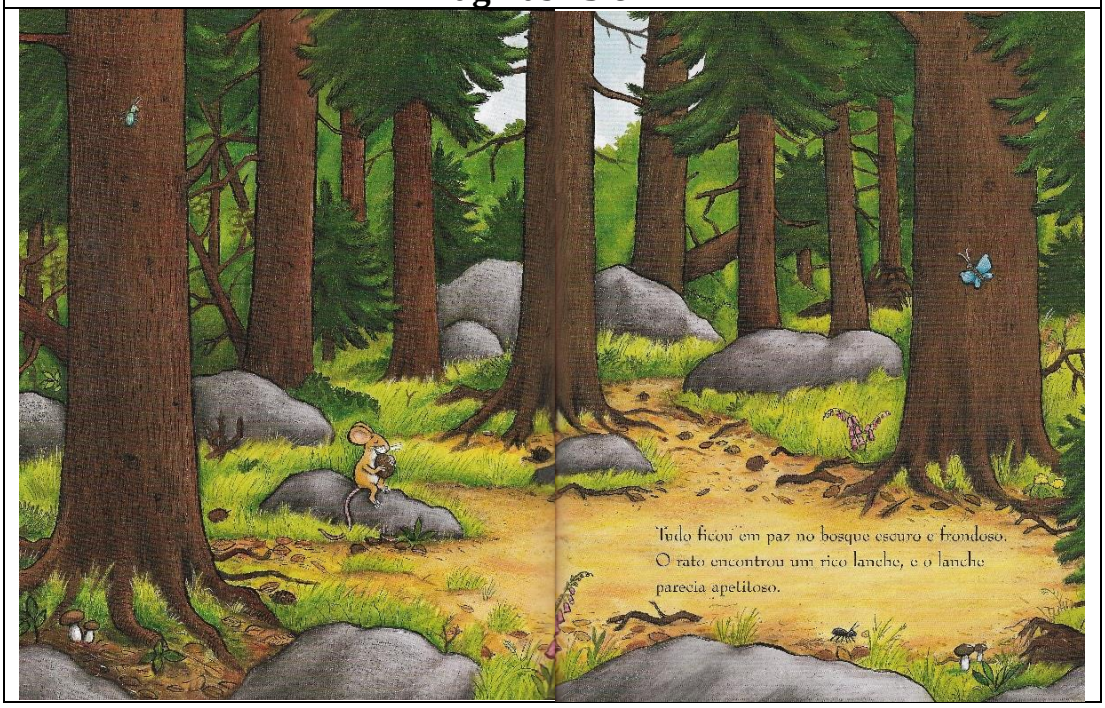
Página 21 e 22

«É a Raposa», disse o rato. «Raposa, olha o papão!»
E a Raposa pôs os olhos no Grufalão.
«Oh socorro!», exclamou ela. *«Passa bem ratinho»*,
e dali trotou de mansinho.

«Bom, Grufalão», disse o rato. «Estás a ver?
Eu deixo TODOS os bichos a tremer!
Mas tenho a barriguinha a dar horas e o meu
prato favorito é Grufalão com amoras!»

«Grufalão com amoras!», exclamou o Grufalão,
e partiu mais veloz que uma bala de canhão.

Páginas 23 e 24



Anexo S. Teste-padrão de compreensão

<table>
<tr><th colspan="4">Teste de compreensão inferencial: O Grufalão, de Julia Donaldson e Axel Scheffler</th></tr>
<tr><td colspan="2" rowspan="2">Criança 3:</td><td colspan="2">Dia da realização do Pré-Teste:</td><td colspan="2">Dia da realização do Pós-Teste:</td></tr>
<tr><td colspan="2">Idade:</td><td colspan="2">Idade:</td></tr>
<tr><td colspan="6">Cotação:
Ao fim das 3 primeiras questões inferenciais incorretas, acaba o teste
Pontuação máxima no nível literal: 5 pontos
Pontuação máxima no nível inferencial: 5 pontos
Resposta correta – 1 ponto
Resposta incorreta ou ausência – 0 pontos</td></tr>
<tr><td>Pré-Teste</td><td>Pós-Teste</td><td colspan="2">Pré-Teste</td><td>Pós-Teste</td></tr>
<tr><td colspan="2">Questões literais (de aquecimento)</td><td colspan="2">Questões inferenciais</td></tr>
<tr><td colspan="2">1. Onde se passa a história?</td><td colspan="2">6. A cobra queria mesmo convidar o ratinho para comer na sua casa?

[A criança responde não]: Então, o que queria a cobra realmente?
[A criança responde sim]: Passar para a pergunta seguinte.</td></tr>
<tr><td>Resposta (pontos)</td><td>Resposta (pontos)</td><td>Resposta (pontos)</td><td>Resposta (pontos)</td></tr>
<tr><td colspan="2">2. De que cor é o ratinho da história?</td><td colspan="2">7. Será que o ratinho acreditou no convite da cobra?

[A criança responde não]: Porque é que não acreditou?
[A criança responde sim]: Passar para pergunta seguinte.</td></tr>
<tr><td>Resposta (pontos)</td><td>Resposta (pontos)</td><td>Resposta (pontos)</td><td>Resposta (pontos)</td></tr>
<tr><td colspan="2">3. Quais foram os animais que o ratinho encontrou?</td><td colspan="2">8. Será que o ratinho sabia que o grufalão existia antes de ele aparecer?

[A criança responde não]: Porque é pensaste isso?
[A criança responde sim]: Se for a 3ª resposta afirmativa, acaba o teste para esta criança. Se não, passa para a pergunta seguinte.</td></tr>
</table>

Resposta (pontos)	Resposta (pontos)	Resposta (pontos)	Resposta (pontos)
4. O ratinho disse à raposa que não podia ir comer bolo de maçã com ela porque já tinha outro almoço marcado. Com quem disse ele que ia almoçar?		**9. Os animais tinham medo/fugiram de quem? Do ratinho ou do grufalão?**	
Resposta (pontos)	Resposta (pontos)	Resposta (pontos)	Resposta (pontos)
5. Como é o grufalão? Diz como eram algumas partes do corpo do grufalão.		**10. Os animais e o grufalão tinham medo do mesmo papão?** **[A criança responde não]: Os animais tinham medo de quem? E o grufalão tinha medo de quem?** **[A criança responde sim]: Fim do teste.**	
Resposta (pontos)	Resposta (pontos)	Resposta (pontos)	Resposta (pontos)
Total (em pontos)			
Pontos (em 5)	Pontos (em 5)	Pontos (em 5)	Pontos (em 5)

Anexo T. Calendário de operações, adaptado de Lessard-Hébert (1996)

Datas	Operações/Intervenções
26/11/2019 terça-feira	Leitura do livro: *O Grufalão,* de Julia Donaldson e Axel Scheffler Com a amostra de crianças já escolhida, leu-se o livro do teste a todas as crianças da população para que agilizar a aplicação do mesmo. Aplicação do Pré-Teste a 1 criança da amostra de 5.
28/11/2019 quinta-feira	Aplicação do Pré-Teste a 2 crianças da amostra de 5.
02/12/2019 segunda-feira	Aplicação do Pré-Teste a 1 criança da amostra de 5.
03/12/2019 terça-feira	Aplicação do Pré-Teste a 1 criança da amostra de 5. Leitura do livro: *O Capuchinho Vermelho,* de Ana Oom e Joana Quental No final da história, introduzir-se-á a dinâmica dos *dedoches* – o Juvenal e o Durval –, apresentam questões às crianças acerca da compreensão da história: o primeiro fará perguntas de compreensão literal, o segundo de compreensão inferencial. Questões literais (de aquecimento): 1. Porque é que a menina se chamava capuchinho vermelho? 2. A capuchinho vermelho levou uma cesta com bolinhos para quem? 3. Quem ajudou a capuchinho a livrar-se do lobo e salvar a avó? Questões inferenciais: 4. Quando o lobo e a capuchinho se encontraram, a capuchinho sabia que o lobo ia atrás dela? 5. Porque é que o lobo se disfarçou de avozinha?

	6. Acham que se a capuchinho tivesse seguido o conselho da mãe isto tudo teria acontecido? 7. Os maus da história costumam ter sorte? Safam-se sempre?
04/12/2019 quarta-feira	Leitura do livro: *Um capuchinho vermelho*, de Marjolaine Leray. Questões literais (de aquecimento): 1. Onde é que a capuchinho vermelho ia antes de o lobo a agarrar? 2. Para onde é que o lobo levou a capuchinho vermelho? 3. O que matou o lobo? Questões inferenciais: 4. O lobo queria mesmo comer "carne vermelha e em sangue" com a capuchinho vermelho? O que queria dizer com isso? 5. A capuchinho vermelho percebeu que o lobo queria lhe fazer mal? Porque dizem isso? 6. O rebuçado que a capuchinho deu ao lobo era mesmo para o mau hálito? 7. Quem enganou quem nesta história? Quem era esperto afinal?
06/12/2019 sexta-feira	Leitura do livro: *O Leão que Temos Cá Dentro,* de Rachel Bright e Jim Field. Questões literais (de aquecimento): 1. Como se chama o som que o leão faz? 2. O rato queria ser como quem? Porquê? 3. O leão e o rato ficaram amigos no final? 4. Onde se passa a história? Questões inferenciais: 5. É preciso ser grande para se ser forte? 6. Como é que o rato conseguiu ser forte? 7. Mesmo que tenhamos medo, devemos tentar sempre? 8. Porque é que temos um leão e um rato dentro de nós?
09/12/2019 segunda-feira	Leitura do livro: *Orelhas de borboleta*, de Luisa Aguilar e André Neves. Questões literais (de aquecimento): 1. A Mara tem as orelhas grandes ou pequenas?

	2. Como a mãe chama às orelhas da Mara? 3. De que cor é a saia da Mara? Questões inferenciais: 4. O que é ter uma orquestra na barriga? 5. A Mara importa-se de ter orelhas grandes? E meias rotas? 6. Há mal em ser diferente? 7. Podemos gozar com quem é diferente de nós?
13/12/2019 sexta-feira	Leitura do livro: *O meu irmão invisível*, de Ana Pez. Questões literais (de aquecimento): 1. O que era a máquina da invisibilidade? 2. Que poder têm os meninos invisíveis? 3. Havia um gato nesta história? Questões inferenciais: 4. Como é que o menino achou a máquina da invisibilidade? 5. O que vocês viram eram mesmo animais? E era mesmo um urso? 6. Como nasceu a ideia de criar a máquina? A irmã queria mesmo criar a máquina com o menino? 7. Só a irmã podia ver o menino?
16/12/2019 segunda-feira	Leitura do livro: *A Baleia*, de Benji Davies. Questões literais (de aquecimento): 1. Quantos gatos tinha o Noé? 2. Qual era a profissão do pai do Noé? 3. Como apareceu a baleia? 4. Onde é que o Noé colocou a baleia? Questões inferenciais: 5. Porque é que o pai não se zangou com o Noé quando descobriu a baleia na banheira? 6. Porque é que foi difícil para o Noé dizer adeus à baleia? 7. A baleia ficou sozinha no final da história? [elemento que apenas dá para responder observando a imagem] 8. [Observar a última imagem em que o Noé está com o seu pai e a baleia também está junto de um familiar seu]

07/01/2020 terça-feira	Leitura do livro: *Os Três Porquinhos*, Ana Oom e Joana Quental. Questões literais (de aquecimento): 1. O porquinho mais novo construiu uma casa de quê? 2. Quando o lobo não conseguiu soprar a casa de tijolo qual foi a solução que arranjou? 3. O que aconteceu ao lobo depois de subir ao telhado? Questões inferenciais: 4. Porque é que o lobo não conseguiu soprar a casa? 5. O lobo sabia que a casa de tijolo não ia pelos ares à primeira tentativa? 6. Se os porquinhos tivessem seguido o conselho do irmão mais velho, o que aconteceria? 7. Se trabalharmos muito nas coisas somos recompensados?
22/01/2020 quarta-feira	Leitura do livro: *Ainda nada?*, de Christian Voltz. Questões literais (de aquecimento): 1. Porque é que o Sr. Luís cavou um enorme buraco na terra? 2. As sementinhas gostam do quê? 3. O pássaro levou a flor para quem? E porquê? Questões inferenciais: 4. O que é que aconteceu para o Sr. Luís não ver nada a nascer? 5. Acham que o pássaro sabia que ia nascer alguma coisa? 6. O Sr. Luís sabia que a flor tinha sido levada? Que chegou a nascer? 7. Vocês viram o tempo a passar? Como? 8. Era mesmo "nada"? Ou o Sr. Luís é que não viu nada? 9. Reparar no caracol.

24/01/2020 sexta-feira	Leitura do livro: *A Filha do Grufalão*, de Axel Scheffler e Julia Donaldson. Questões literais (de aquecimento): 1. Porque é que os grufalões não podem entrar na floresta escura? 2. Como é o Grande-Rato-Mauzão? 3. Como é que o rato assustou a filha do grufalão? 4. Onde morava a coruja? Questões inferenciais: 5. Qual é a estação do ano em que se passou a história? 6. O Rato Mauzão exista mesmo? 7. A filha do grufalão acreditou nos animais? Porquê? 8. Porque é que o rato foi para cima da árvore? 9. A filha do grufalão percebeu que era o mesmo rato que estava a falar com ela?
27/01/2020 segunda-feira	Leitura do livro: *A Escada Vermelha*, Fernando Pérez Hernando. Questões literais (de aquecimento): 1. De que cor é a escada? 2. O pássaro usava a escada para quê? 3. Qual era o amigo do pássaro? Questões inferenciais: 4. O pássaro precisava mesmo da escada para fazer todas aquelas coisas? Porquê? 5. O coelho voava? Como fez para chegar às nuvens? 6. Se o coelho chega às nuvens e não tem asas porque é que o pássaro usava a escada? 7. Porque é que o pássaro precisou que o coelho lhe dissesse que ele voava para o fazer?

30/01/2020 quinta-feira	Leitura do livro: *Presos*, de Oliver Jeffers. Questões literais (de aquecimento): 1. O que é que ficou preso na árvore em primeiro lugar? / Como tudo começou? 2. O que é que o Óscar atirou para soltar o papagaio? 3. O que é que o Óscar atirou para soltar o seu sapato preferido? Questões inferenciais 4. O que o Óscar atirou para a árvore resultou? 5. Como é que o papagaio acabou por cair? Resultou no final? 6. O Óscar podia ter resolvido logo o problema? Como? 7. O que é o Óscar parecia que ia fazer com o serrote? 8. De que é que o Óscar se esqueceu?
03/02/2020 segunda-feira	Leitura do livro: *Catatuas*, de Quentin Blake. Questões literais (de aquecimento): 1. Quantas catatuas tinha o Professor Baltazar? 2. Onde é que as catatuas dormiam? 3. Porque é que as catatuas fugiram? Questões inferenciais: 4. Onde se esconderam as catatuas? [esta servia para perceber se as crianças tinham realmente reparado nas ilustrações, pois não é totalmente percetível] 5. O Professor Baltazar viu onde as catatuas se esconderam? 6. O Professor Baltazar percebeu porque é que as catatuas fugiram? Porque dizem isso? 7. Porque é que o Professor Baltazar repetia sempre a mesma coisa?

04/02/2020 terça-feira	Leitura do livro: *Uma Aventura Debaixo da Terra*, de Mac Barnett e Jon Klassen. Questões literais (de aquecimento): 1. Qual era a missão do Manel e do João? 2. O que é que o Manel e o João comiam? 3. Porque é que o Manel e o João adormeceram? Questões inferenciais: 4. Será que o Manel e o João cumpriram a missão? Qual foi a coisa espetacular que aconteceu? 5. Será que o João e o Manel deviam ter trocado de direção tantas vezes? 6. Quem fez acontecer a coisa espetacular? 7. O Manel e o João sabiam da existência do diamante? 8. A coisa espetacular foi a mesma para o Manel e João e para o cão? 9. Como é que o cão descobriu o osso?
05/02/2020 quarta-feira	Aplicação do Pós-Teste às 5 crianças da amostra.

Anexo U. Dinâmica dos *dedoches*, adaptado de Viana et al. (2010)

<table>
<tr><th colspan="2">Apresentação da dinâmica dos dedoches Juvenal e Durval</th></tr>
<tr><th colspan="2">Personagens de compreensão literal e inferencial</th></tr>
<tr><th>Juvenal (Literal)</th><th>Durval (Inferencial)</th></tr>
<tr><td>“A minha família diz que sou um pouco preguiçoso, mas não é verdade! Eu recolho e coleciono as informações das histórias e guardo-as na minha mochila e, para isso, preciso da vossa ajuda. Costumo fazer perguntas fáceis, se tiverem um bocadinho só atentos conseguem responder ao que pergunto.”</td><td>“Sou detetive. Adoro enigmas. Faço perguntas sobre a história para me ajudarem a encontrar coisas que estão lá escondidas. As minhas perguntas são mais difíceis, vocês precisam de pensar mais um bocadinho para me conseguirem responder. Se acertares é porque tiveste com muita atenção à história e pensaste muito muito muito.”</td></tr>
<tr><th colspan="2">Registo fotográfico</th></tr>
<tr><td colspan="2"> </td></tr>
</table>

Anexo V. Pré e pós-testes da Criança 1

<table>
<tr><th colspan="4">Teste de compreensão inferencial: O Grufalão, de Julia Donaldson e Axel Scheffler</th></tr>
<tr><td colspan="2" rowspan="2">Criança 1:
R.S. (feminino)</td><td>Dia da realização do Pré-Teste:
26/11/2019</td><td>Dia da realização do Pós-Teste:
05/02/2020</td></tr>
<tr><td>Idade:
5 anos e 11 meses</td><td>Idade:
6 anos e 1 mês</td></tr>
<tr><td colspan="4">Cotação:
Ao fim das 3 primeiras questões inferenciais incorretas, acaba o teste
Pontuação máxima no nível literal: 5 pontos
Pontuação máxima no nível inferencial: 5 pontos
Resposta correta – 1 ponto
Resposta incorreta ou ausência – 0 pontos</td></tr>
<tr><th>Pré-Teste</th><th>Pós-Teste</th><th>Pré-Teste</th><th>Pós-Teste</th></tr>
<tr><th colspan="2">Questões literais (de aquecimento)</th><th colspan="2">Questões inferenciais</th></tr>
<tr><td colspan="2">1. Onde se passa a história?</td><td colspan="2">6. A cobra queria mesmo convidar o ratinho para comer na sua casa?

[A criança responde não]: Então, o que queria a cobra realmente?
[A criança responde sim]: Passar para a pergunta seguinte.</td></tr>
<tr><td>"Na floresta."
1 ponto</td><td>"Passa no bosque."
1 ponto</td><td>"Eu acho que sim."
0 pontos</td><td>"Não. Só queria lhe dar veneno para o ratinho morrer."
1 ponto</td></tr>
<tr><td colspan="2">2. De que cor é o ratinho da história?</td><td colspan="2">7. Será que o ratinho acreditou no convite da cobra?

[A criança responde não]: Porque é que não acreditou?
[A criança responde sim]: Passar para pergunta seguinte.</td></tr>
<tr><td>"De avelã... um bocadinho marrom."
1 ponto</td><td>"Parece de uma cor de avelã. Tipo castanho claro."
1 ponto</td><td>"Não...eu pensava que era para comer o ratinho."
1 ponto</td><td>"Não acreditou, foi esperto. Porque eu já vi a cara dela, 'tava cheia de veneno aqui na boca, 'tava quase a cuspir."
1 ponto</td></tr>
<tr><td colspan="2">3. Quais foram os animais que o ratinho encontrou?</td><td colspan="2">8. Será que o ratinho sabia que o grufalão existia antes de ele aparecer?</td></tr>
</table>

		[A criança responde não]: Porque é pensaste isso? **[A criança responde sim]: Se for a 3ª resposta afirmativa, acaba o teste para esta criança. Se não, passa para a pergunta seguinte.**	
"A raposa, a cobra, a coruja." **1 ponto**	"Raposa, coruja e cobra." **1 ponto**	"Não… porque ele *'tava* a dizer às pessoas: "o grufalão existe, o grufalão existe" e depois ele encontrou o grufalão e disse assim: "ai credo, tem garras, tem as unhas para picar e tem as unhas tortas e tem os pés todos tortos"." **1 ponto**	"Acho que não, porque o rato *'tava* só a dizer que ele só parecia uma invenção." **1 ponto**
4. O ratinho disse à raposa que não podia ir comer bolo de maçã com ela porque já tinha outro almoço marcado. Com quem disse ele que ia almoçar?		**9. Os animais tinham medo/fugiram de quem? Do ratinho ou do grufalão?**	
"Grufalão… mas era só para uma brincadeira." **1 ponto**	"Com o grufalão." **1 ponto**	"Do grufalão. Porque o grufalão era muito grande, ele tinha uma cabeça grande, tinha muito pelo e a cara toda assustadora e eles estão todos cheios de medo." **1 ponto**	"Do grufalão." **1 ponto**
5. Como é o grufalão? Diz como eram algumas partes do corpo do grufalão.		**10. Os animais e o grufalão tinham medo do mesmo papão?** **[A criança responde não]: Os animais tinham medo de quem? E o grufalão tinha medo de quem?** **[A criança responde sim]: Fim do teste.**	
"Garras…" **1 ponto**	"Tem pernas não sei como se diz, tem picos cor-de-rosa, tem a língua preta lambuzada cheia de baba, tem um chifre	"Não. O grufalão tinha medo dos animais. Os animais tinham medo do grufalão. O rato não	"Não. [os animais] O grufalão. [o grufalão] Era o rato." **1 ponto**

	e tem orelhas pequeninas e pelosas e olhos laranjas.” **1 ponto**	tinha medo de ninguém.” **1 ponto**	
Total			
5/5 pontos	5/5 pontos	4/5 pontos	5/5 pontos

Anexo W. Pré e pós-testes da Criança 2

<table>
<tr><th colspan="4">Teste de compreensão inferencial: O Grufalão, de Julia Donaldson e Axel Scheffler</th></tr>
<tr><td rowspan="2" colspan="2">Criança 2:
D. (masculino)</td><td>Dia da realização do Pré-Teste:
28/11/2019</td><td>Dia da realização do Pós-Teste:
05/02/2020</td></tr>
<tr><td>Idade:
5 anos e 6 meses</td><td>Idade:
5 anos e 8 meses</td></tr>
<tr><td colspan="4">Cotação:
Ao fim das 3 primeiras questões inferenciais incorretas, acaba o teste
Pontuação máxima no nível literal: 5 pontos
Pontuação máxima no nível inferencial: 5 pontos
Resposta correta – 1 ponto
Resposta incorreta ou ausência – 0 pontos</td></tr>
<tr><th>Pré-Teste</th><th>Pós-Teste</th><th>Pré-Teste</th><th>Pós-Teste</th></tr>
<tr><th colspan="2">Questões literais (de aquecimento)</th><th colspan="2">Questões inferenciais</th></tr>
<tr><td colspan="2">1. Onde se passa a história?</td><td colspan="2">6. A cobra queria mesmo convidar o ratinho para comer na sua casa?

[A criança responde não]: Então, o que queria a cobra realmente?
[A criança responde sim]: Passar para a pergunta seguinte.</td></tr>
<tr><td>"Pelas páginas... pela floresta."
1 ponto</td><td>"Acontece na floresta."
1 ponto</td><td>"Não. Queria comer o ratinho, era só uma armadilha. Ainda bem que o ratinho já tinha o almoço: "grufalão com amoras"."
1 ponto</td><td>"Não. Só queria comer ele."
1 ponto</td></tr>
<tr><td colspan="2">2. De que cor é o ratinho da história?</td><td colspan="2">7. Será que o ratinho acreditou no convite da cobra?

[A criança responde não]: Porque é que não acreditou?
[A criança responde sim]: Passar para pergunta seguinte.</td></tr>
<tr><td>"Avelã."
1 ponto</td><td>"Cor da avelã."
1 ponto</td><td>"Não. Porque ele sabia que ela ia comer ele. Ele só fingiu."
1 ponto</td><td>"Não. Porque ele sabia que a cobra tinha olhar de má e ia comê-lo."
1 ponto</td></tr>
</table>

3. Quais foram os animais que o ratinho encontrou?		**8. Será que o ratinho sabia que o grufalão existia antes de ele aparecer?** **[A criança responde não]: Porque é pensaste isso?** **[A criança responde sim]: Se for a 3ª resposta afirmativa, acaba o teste para esta criança. Se não, passa para a pergunta seguinte.**	
"A raposa, cobra, coruja." **1 ponto**	"Uma raposa, uma cobra, uma coruja, o grufalão." **1 ponto**	"Sim." **0 pontos**	"Não, que quando ele viu ficou assustado. O rato estava a mentir, só para os animais ficarem assustados." **1 ponto**
4. O ratinho disse à raposa que não podia ir comer bolo de maçã com ela porque já tinha outro almoço marcado. Com quem disse ele que ia almoçar?		**9. Os animais tinham medo/fugiram de quem? Do ratinho ou do grufalão?**	
"Grufalão." **1 ponto**	"Com o grufalão." **1 ponto**	"Do grufalão" **1 ponto**	"Do grufalão." **1 ponto**
5. Como é o grufalão? Diz como eram algumas partes do corpo do grufalão.		**10. Os animais e o grufalão tinham medo do mesmo papão?** **[A criança responde não]: Os animais tinham medo de quem? E o grufalão tinha medo de quem?** **[A criança responde sim]: Fim do teste.**	
"Os picos cor-de-rosa, olhos laranjas." **1 ponto**	"Ele é feio, tem chifres brancos, o nariz verde, olhos laranjas, picos cor-de-rosa, pernas igual um trambolho, unhas também brancas dos pés e das mãos, pelos castanhos e só isso que eu sei." **1 ponto**	"Não. Os animais tinham medo do papão: o grufalão. E o ratinho tinha medo do grufalão. O grufalão tinha medo do rato." **1 ponto**	"Não. [os animais] Do grufalão. [o grufalão] Do ratinho. O verdadeiro papão da história é o ratinho porque ele conseguiu assustar o papão, o grufalão." **1 ponto**
Total			
5/5 pontos	5/5 pontos	4/5 pontos	5/5 pontos

Anexo X. Pré e pós-testes da Criança 3

<table>
<tr><th colspan="4">Teste de compreensão inferencial: O Grufalão, de Julia Donaldson e Axel Scheffler</th></tr>
<tr><td colspan="2" rowspan="2">Criança 3:
A.P. (feminino)</td><td>Dia da realização do Pré-Teste:
28/11/2019</td><td>Dia da realização do Pós-Teste:
05/02/2020</td></tr>
<tr><td>Idade:
6 anos</td><td>Idade:
6 anos e 3 meses</td></tr>
<tr><td colspan="4">Cotação:
Ao fim das 3 primeiras questões inferenciais incorretas, acaba o teste
Pontuação máxima no nível literal: 5 pontos
Pontuação máxima no nível inferencial: 5 pontos
Resposta correta – 1 ponto
Resposta incorreta ou ausência – 0 pontos</td></tr>
<tr><th>Pré-Teste</th><th>Pós-Teste</th><th>Pré-Teste</th><th>Pós-Teste</th></tr>
<tr><th colspan="2">Questões literais (de aquecimento)</th><th colspan="2">Questões inferenciais</th></tr>
<tr><td colspan="2">1. Onde se passa a história?</td><td colspan="2">6. A cobra queria mesmo convidar o ratinho para comer na sua casa?

[A criança responde não]: Então, o que queria a cobra realmente?
[A criança responde sim]: Passar para a pergunta seguinte.</td></tr>
<tr><td>"Bosque."
1 ponto</td><td>"No bosque."
1 ponto</td><td>"Sim."
0 pontos</td><td>"Sim, mas o ratinho disse que não."
0 pontos</td></tr>
<tr><td colspan="2">2. De que cor é o ratinho da história?</td><td colspan="2">7. Será que o ratinho acreditou no convite da cobra?

[A criança responde não]: Porque é que não acreditou?
[A criança responde sim]: Passar para pergunta seguinte.</td></tr>
<tr><td>"Castanho claro."
1 ponto</td><td>"Cor da avelã."
1 ponto</td><td>"Sim, mas ele só não foi porque tinha um convite marcado."
0 pontos</td><td>"Sim, ele já tinha um lanche marcado."
0 pontos</td></tr>
<tr><td colspan="2">3. Quais foram os animais que o ratinho encontrou?</td><td colspan="2">8. Será que o ratinho sabia que o grufalão existia antes de ele aparecer?

[A criança responde não]: Porque é pensaste isso?</td></tr>
</table>

		[A criança responde sim]: Se for a 3ª resposta afirmativa, acaba o teste para esta criança. Se não, passa para a pergunta seguinte.	
"A raposa, a coruja, a cobra." **1 ponto**	"A raposa, a coruja e a cobra." **1 ponto**	"Existia, sim. Sabia." **0 pontos**	"Não. Porque ele ainda não o viu. '*Tava* a passear e vi-o e ficou assustado." **1 ponto**
4. O ratinho disse à raposa que não podia ir comer bolo de maçã com ela porque já tinha outro almoço marcado. Com quem disse ele que ia almoçar?		**9. Os animais tinham medo/fugiram de quem? Do ratinho ou do grufalão?**	
"Com o grufalão." **1 ponto**	"Com o grufalão." **1 ponto**	0 pontos	"Do grufalão. E quem assustava o grufalão era o ratinho." **1 ponto**
5. Como é o grufalão? Diz como eram algumas partes do corpo do grufalão.		**10. Os animais e o grufalão tinham medo do mesmo papão?** **[A criança responde não]: Os animais tinham medo de quem? E o grufalão tinha medo de quem?** **[A criança responde sim]: Fim do teste.**	
"Tinha olhos laranjas, chifres, garras." **1 ponto**	"Eu lembro tudo (quase tudo). Lembro picos espalhados pelo corpo dele rosa, e também me lembro que ele tinha os olhos laranjas. O focinho era para picar." **1 ponto**	**0 pontos**	"Quem assustava o grufalão era o ratinho. O papão para os animais era o grufalão. O papão para o grufalão era o rato. Há dois papões na história: um pequenino e um grande." **1 ponto**
Total			
5/5 pontos	5/5 pontos	0/5 pontos	3/5 pontos

Anexo Y. Pré e pós-testes da Criança 4

<table>
<tr><th colspan="4">Teste de compreensão inferencial: O Grufalão, de Julia Donaldson e Axel Scheffler</th></tr>
<tr><td rowspan="2">Criança 4:
R.J. (masculino)</td><td colspan="2">Dia da realização do Pré-Teste:
02/12/2019</td><td colspan="2">Dia da realização do Pós-Teste:
05/02/2020</td></tr>
<tr><td colspan="2">Idade:
5 anos e 8 meses</td><td colspan="2">Idade:
5 anos e 10 meses</td></tr>
<tr><td colspan="4">Cotação:
Ao fim das 3 primeiras questões inferenciais incorretas, acaba o teste
Pontuação máxima no nível literal: 5 pontos
Pontuação máxima no nível inferencial: 5 pontos
Resposta correta – 1 ponto
Resposta incorreta ou ausência – 0 pontos</td></tr>
<tr><th>Pré-Teste</th><th>Pós-Teste</th><th>Pré-Teste</th><th>Pós-Teste</th></tr>
<tr><th colspan="2">Questões literais (de aquecimento)</th><th colspan="2">Questões inferenciais</th></tr>
<tr><td colspan="2">1. Onde se passa a história?</td><td colspan="2">6. A cobra queria mesmo convidar o ratinho para comer na sua casa?

[A criança responde não]: Então, o que queria a cobra realmente?
[A criança responde sim]: Passar para a pergunta seguinte.</td></tr>
<tr><td>"Na floresta."
1 ponto</td><td>"No livro. Na floresta."
1 ponto</td><td>"Não. Porque eu acho que ela ia comer. Ela enrola, enrola, até ele morrer. Quando nós enrolamos uma cobra, ela morre e nós comemos, é como as cobras fazem aos humanos."
1 ponto</td><td>"Não. [a cobra queria] Comer o ratinho. Ela só ia enrolar para ele morrer e depois ela come. A cobra faz isso a todos os animais."
1 ponto</td></tr>
<tr><td colspan="2">2. De que cor é o ratinho da história?</td><td colspan="2">7. Será que o ratinho acreditou no convite da cobra?

[A criança responde não]: Porque é que não acreditou?
[A criança responde sim]: Passar para pergunta seguinte.</td></tr>
<tr><td>"Cor de pêssego."
1 ponto</td><td>"Cor de pele."
0 pontos</td><td>"Acho que sim, mas ele não foi porque já</td><td>"Não, porque ele já sabia que a cobra vai</td></tr>
</table>

		marcou um almoço para ir." **0 pontos**	enrolar nele para comer." **1 ponto**
3. Quais foram os animais que o ratinho encontrou?		**8. Será que o ratinho sabia que o grufalão existia antes de ele aparecer?** **[A criança responde não]: Porque é pensaste isso?** **[A criança responde sim]: Se for a 3ª resposta afirmativa, acaba o teste para esta criança. Se não, passa para a pergunta seguinte.**	
"Um lobo… uma raposa quer dizer… uma coruja e uma cobra." **1 ponto**	"Raposa… cobra e coruja e o grufalão." **1 ponto**	"Eu acho que sim, não sei." **0 pontos**	"Não… porque o rato abriu os olhos." **1 ponto**
4. O ratinho disse à raposa que não podia ir comer bolo de maçã com ela porque já tinha outro almoço marcado. Com quem disse ele que ia almoçar?		**9. Os animais tinham medo/fugiram de quem? Do ratinho ou do grufalão?**	
"Com o grufalão." **1 ponto**	"O grufalão." **1 ponto**	"Do grufalão e do rato, eu acho." **0 pontos**	"Do grufalão. O ratinho não tinha medo de nenhum." **1 ponto**
5. Como é o grufalão? Diz como eram algumas partes do corpo do grufalão.		**10. Os animais e o grufalão tinham medo do mesmo papão?** **[A criança responde não]: Os animais tinham medo de quem? E o grufalão tinha medo de quem?** **[A criança responde sim]: Fim do teste.**	
"Ele tem garras *pa* dentro, olhos laranjas…" **1 ponto**	"Tem olhos laranja, tem um ferrão, dentes, tem picos roxo." **1 ponto**	"Eu acho que não. Os animais tinham medo daquele que o rato encontrou: o grufalão. O grufalão tinha medo do rato." **1 ponto**	"Não. Os animais tinham medo do grufalão, porque o rato disse coisas e os animais foram embora. O grufalão tinha medo do ratinho. Existia dois papões na floresta, o grufalão normal e o rato." **1 ponto**

Total			
5/5 pontos	4/5 pontos	2/5 pontos	5/5 pontos

Anexo Z. Pré e pós-testes da Criança 5

<table>
<tr><th colspan="4">Teste de compreensão inferencial: O Grufalão, de Julia Donaldson e Axel Scheffler</th></tr>
<tr><td rowspan="2">Criança 5:
S. (masculino)</td><td>Dia da realização do Pré-Teste:
03/12/2019</td><td colspan="2">Dia da realização do Pós-Teste:
05/02/2020</td></tr>
<tr><td>Idade:
6 anos</td><td colspan="2">Idade:
6 anos e 2 meses</td></tr>
<tr><td colspan="4">Cotação:
Ao fim das 3 primeiras questões inferenciais incorretas, acaba o teste
Pontuação máxima no nível literal: 5 pontos
Pontuação máxima no nível inferencial: 5 pontos
Resposta correta – 1 ponto
Resposta incorreta ou ausência – 0 pontos</td></tr>
<tr><th>Pré-Teste</th><th>Pós-Teste</th><th>Pré-Teste</th><th>Pós-Teste</th></tr>
<tr><th colspan="2">Questões literais (de aquecimento)</th><th colspan="2">Questões inferenciais</th></tr>
<tr><td colspan="2">1. Onde se passa a história?</td><td colspan="2">6. A cobra queria mesmo convidar o ratinho para comer na sua casa?

[A criança responde não]: Então, o que queria a cobra realmente?
[A criança responde sim]: Passar para a pergunta seguinte.</td></tr>
<tr><td>"Por a uma floresta fora."
1 ponto</td><td>"Eles andam na floresta."
1 ponto</td><td>"Sim. Mas o rato não tinha tempo porque tinha que ir almoçar com o grufalão, ou melhor: comer o grufalão."
0 pontos</td><td>"Não, queria era fazer outra coisa: queria comer o rato. Porque as cobras comem ratos e na história a cobra 'tava com cara de mau olhar para o rato."
1 ponto</td></tr>
<tr><td colspan="2">2. De que cor é o ratinho da história?</td><td colspan="2">7. Será que o ratinho acreditou no convite da cobra?

[A criança responde não]: Porque é que não acreditou?
[A criança responde sim]: Passar para pergunta seguinte.</td></tr>
<tr><td>"Cor de avelã."
1 ponto</td><td>"É de cor de avelã."
1 ponto</td><td>"Sim, acreditou, sim."
0 pontos</td><td>"Não. Ele percebeu e esquivou-se porque disse "não, não tenho tempo, tenho de ir</td></tr>
</table>

			almoçar com o grufalão”.” **1 ponto**
3. Quais foram os animais que o ratinho encontrou?		**8. Será que o ratinho sabia que o grufalão existia antes de ele aparecer?** **[A criança responde não]: Porque é pensaste isso?** **[A criança responde sim]: Se for a 3ª resposta afirmativa, acaba o teste para esta criança. Se não, passa para a pergunta seguinte.**	
“Raposa, coruja e cobra e o grufalão.” **1 ponto**	“Foram 3. A raposa, a coruja e a cobra e depois encontrou o grufalão que tinha medo dele.” **1 ponto**	“Não, não, porque o rato depois ficou surpreendido com o grufalão.” **1 ponto**	“Não. Ele inventou o grufalão e depois percebeu que ele era real e porque ele disse «Ah que medo do grufalão!». Eu sei porque é que ele mentiu: para os animais não comerem-no. As corujas comem ratos e as raposas e também as cobras.” **1 ponto**
4. O ratinho disse à raposa que não podia ir comer bolo de maçã com ela porque já tinha outro almoço marcado. Com quem disse ele que ia almoçar?		**9. Os animais tinham medo/fugiram de quem? Do ratinho ou do grufalão?**	
“Porque ia jantar com o grufalão.” **1 ponto**	“Com o grufalão.” **1 ponto**	“Os animais fugiram do ratinho.” **0 pontos**	“Do grufalão.” **1 ponto**
5. Como é o grufalão? Diz como eram algumas partes do corpo do grufalão.		**10. Os animais e o grufalão tinham medo do mesmo papão?** **[A criança responde não]: Os animais tinham medo de quem? E o grufalão tinha medo de quem?** **[A criança responde sim]: Fim do teste.**	
“Picos cor de rosa, língua preta e viscosa.” **1 ponto**	“Tinha dentes afiados, garras afiadas, picos para dar ferroadas, joelhos trambolhões, os picos cor de rosa	“Acho que não… O grufalão tinha medo de que o comessem: o ratinho. Os animais tinham medo do	“Não. O grufalão tinha medo do rato quando ele disse «Mmm, o meu prato favorito é grufalão com amoras!» e os

	nas costas, a língua toda preta e babosa." **1 ponto**	bicho papão: o grufalão." **1 ponto**	animais tinham medo do grufalão." **1 ponto**
Total			
5/5 pontos	5/5 pontos	2/5 pontos	5/5 pontos