

## **ANEXOS**

## **ÍNDICE DE ANEXOS**

Anexo A. Imagens de apoio à discussão e análise dos dados.....	1
Anexo B. Portfólio da Prática Profissional Supervisionada (Jardim-de-infância).....	4

## Anexo A. Imagens de apoio à discussão e análise dos dados

**Vamos ver o que está aqui? Será que são letras, números, desenhos, ...?**

**M.S:** *Este são números [aponta para uma sequência de números – 19583]*

**Achas que consegues apontar para uma coisa que dê para ler? Como se fosse uma palavra?**

*A M.S. apontou para a palavra “ANA”*

*Figura 1. Excerto da entrevista com M.S.*

**L.O:** *Esta não dá (para ler) [aponta para uma sequência de símbolos ♣♦▶†□—◇].*

**Porque é que achas que não dá para ler?**

**L.O:** *Não dá porque não tem letras para ler.*

*Figura 2. Excerto da entrevista com o L.O.*

### **E isto? [19583]**

**M.A:** *São letras.*

*Figura 3. Excerto da entrevista com a M.A.*

**Então e achas que isto [♣♦▶†□—◇] é uma palavra? Achas que dá para ler?**

**E.P:** *Não. É uma árvore, um triângulo, um quadrado... [enumera os vários símbolos presentes].*

*Figura 4. Excerto da entrevista com a E.P.*

<b>06/12/2017</b>	<p>Depois de a C.T. ter ido buscar o cartão para a ajudar a colocar o nome no seu desenho, a L.S. apontou para uma das letras do nome da C.T. que estava no cartão (letra S).</p> <p>L.S: “O meu mano também tem esta letra no nome.”</p> <p>Eu perguntei-lhe: “Como é que se chama o teu mano?”</p> <p>L.S: “Salvador, o nome dele começa por S”</p>
-------------------	---

Figura 5. Excerto da Nota de Campo de 06/12/2017.

19/01/2018	<p>As crianças reuniram-se para comer o lanche da manhã. Neste dia a E. tinha trazido umas bolachas em forma de letras e foi distribuindo-as pelas crianças que estavam sentadas em roda. O D.B. ficou com uma bolacha em forma da letra “T”. Este observou o aspeto da bolacha e reconheceu que era uma letra presente no seu nome: “Eu tenho esta letra no meu nome!”.</p>
------------	--

Figura 6. Excerto da Nota de Campo de 19/01/2018.

**L.S.**

**Achas que dá para ler isto que está aqui? [aponto para a letra A]**

**L.S:** *Sim, é um A.*

**E estas letras? [LLLL]**

**L.S:** *São L's do meu nome.*

Figura 7. Excerto da entrevista com a L.S.

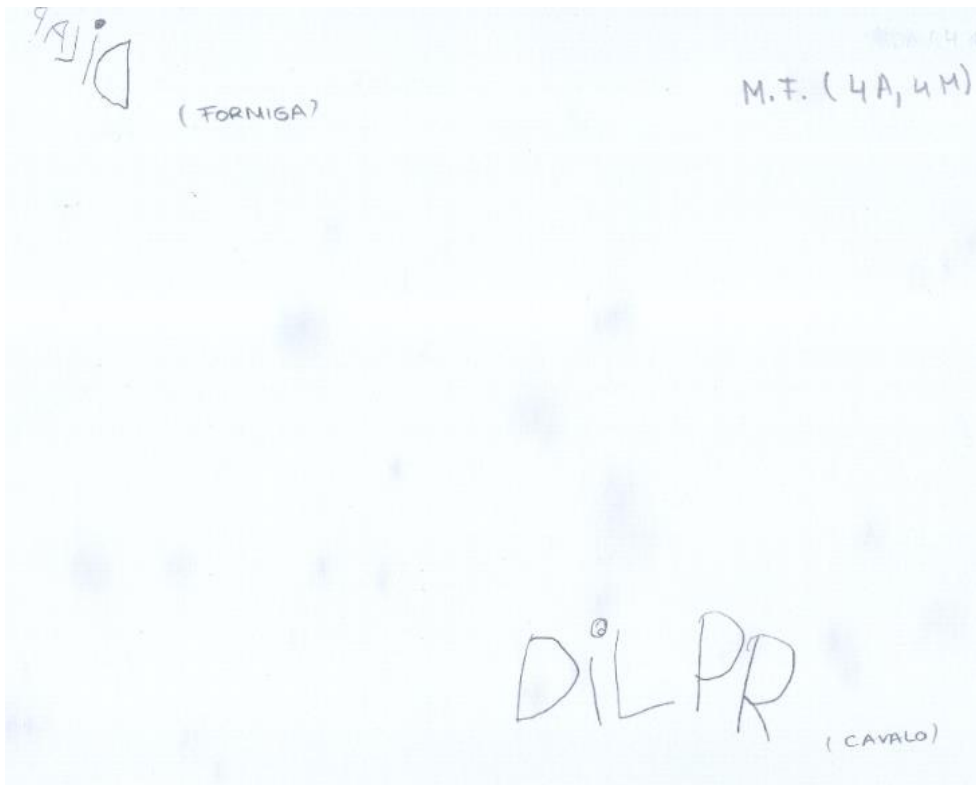


Figura 8. Produção escrita da M.F.

**Anexo B. Portfólio da Prática Profissional Supervisionada  
(Jardim-de-infância)**

**PORTFÓLIO DA PRÁTICA PROFISSIONAL  
SUPERVISIONADA**

Jardim-de-infância

**Alexandra Barrela**

(Nº 2016122)

Trabalho apresentado no âmbito da unidade curricular de  
Prática Profissional Supervisionada (módulo II),  
Mestrado em Educação Pré-Escolar  
Sob orientação de Manuela Rosa

**2018**

## ÍNDICE GERAL

1. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO: CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO EDUCATIVA.....	7
2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO.....	23
REFLEXÕES SEMANAIS .....	28
NOTAS DE CAMPO REFLEXIVAS .....	52
PORTFÓLIO DE UMA CRIANÇA .....	100
INVESTIGAÇÃO EM JI - A EMERGÊNCIA DA ESCRITA: AS CONCEÇÕES DAS CRIANÇAS .....	111
REGISTOS ESCRITOS .....	112
REGISTOS FOTOGRÁFICOS.....	120
TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS ÀS CRIANÇAS.....	129
ATIVIDADE DE ESCRITA INVENTADA.....	147
REFERÊNCIAS .....	177

# **1. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO: CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO EDUCATIVA**

## **1.1. O meio onde está inserido o contexto socioeducativo**

O estabelecimento educativo onde decorreu a PPS II situa-se numa freguesia do concelho de Lisboa com cerca de 51 000 habitantes (Instituto Nacional de Estatística, 2012), sendo esta influenciada por uma agitação e movimentação da população ativa nas zonas mais urbanas. No entanto, nas zonas com edificações mais antigas verifica-se um clima mais calmo e a existência de uma população inativa e envelhecida. Esta freguesia apresenta um conjunto de serviços comerciais e culturais ao dispor da população como cafés, lojas, zonas comerciais, espaços culturais, biblioteca, espaços de lazer. Em termos de mobilidade existe uma rede de transportes públicos composta pelos vários meios como o comboio, o metro e o autocarro.

## **1.2. O contexto socioeducativo**

O estabelecimento educativo em questão alberga as valências de creche e jardim-de-infância (JI), e é parte integrante de uma instituição educativa que possui vários estabelecimentos dedicados à educação de infância em várias zonas da cidade de Lisboa. Esta instituição trata-se de uma Instituição Particular de Solidariedade Social fundada inicialmente no ano de 1834, sendo tutelada pelo Instituto da Segurança Social.

A instituição educativa tem como principal missão o apoio a crianças e jovens, o apoio na integração social e comunitária, bem como a promoção da educação e a formação profissional. Esta visiona ser uma referência na área da ação social pela qualidade, inovação, iniciativa e capacidade de intervenção, sendo que tem como principais valores: i) a pessoa desfavorecida – a pessoa em situação de necessidade de apoio social deve ser considerada como a entidade central da atividade da fundação; ii) a transparência – deve assumir-me transparência, na relação com as famílias entidades reguladoras e colaboradoras; iii) o rigor – deve adotar-se o rigor como princípio geral da atuação e base de decisão; iv) a qualidade – deve garantir-se a qualidade dos serviços prestados; e por último, v) a eficiência – deve apostar-se na valorização dos serviços prestados pela utilização

dos meios mais eficientes disponíveis no mercado (Projeto Educativo da Instituição, 2015-2018).

Ao nível da educação de infância, o principal objetivo relaciona-se com a formação de cidadãos ativos e conscientes, dotados de competências pessoais e sociais diversas. Pretende-se “proporcionar a cada criança uma formação integral e diferenciada. Uma formação onde o saber se articula com o saber fazer, o saber ser e o saber viver” (Projeto Educativo, 2015-2018, p. 24). Procura-se por isso, transmitir às crianças princípios como a responsabilidade, a liberdade, a disciplina, o respeito, a persistência, a resiliência e a solidariedade. Por se tratar de uma instituição que poderá proporcionar um ambiente multicultural diversificado, promovem-se também valores como a tolerância e o respeito por diferentes culturas e etnias.

No caso específico do estabelecimento educativo onde decorreu a PPS II, este revê-se nos princípios da instituição da qual faz parte, e tem como missão prestar um apoio social e educativo a crianças desde os 4 meses até à entrada no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Uma vez que a instituição não se rege por um modelo pedagógico específico, cada profissional tem a liberdade para realizar as suas escolhas considerando o que for mais adequado para o contexto.

### **1.3. A equipa educativa**

A equipa educativa alargada do estabelecimento conta com seis educadoras de infância e oito ajudantes de ação educativa (AAE), sendo que para cada grupo do JI são atribuídas uma educadora e uma AAE. Para além disso, a equipa conta com mais colaboradores que vão desde a diretora da organização educativa, que gere e lidera a organização educativa, às técnicas de serviço social, cozinheiras e trabalhadoras auxiliares que também influenciam positivamente o funcionamento da instituição. A cooperação existente entre os diversos membros do contexto educativo foi notória ao longo da minha presença no estabelecimento, tal como é defendido na Carta de Princípios para a Ética Profissional da Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI, 2011): “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa”. Assim, cada membro da equipa tinha as suas funções que eram planeadas e coordenadas com as restantes colaboradoras para que as rotinas decorram na sua

normalidade. De modo a contribuírem para o debate, para a inovação, e para a procura de práticas de qualidade, as educadoras, juntamente com a diretora, procuravam reunir-se com alguma frequência para debaterem diversos os mais diversos assuntos. Por último, e ainda em relação à equipa educativa alargada, importa referir a existência de vários professores externos que dinamizavam ao longo da semana atividades extracurriculares dirigidas aos grupos de JI.

No que toca à equipa de sala onde estive integrada, esta é composta por uma educadora de infância e uma ajudante de ação educativa, sendo que estes dois agentes educativos procuraram sempre trabalhar de forma articulada, existindo uma comunicação constante entre estas. De modo a melhorar a intervenção pedagógica, procuraram frequentemente partilhar os seus saberes, experiências, ideias, de forma a existir uma inclusão das propostas e opiniões tanto da parte da educadora como da parte da AEE. Apesar de a educadora ter um papel preponderante no controlo do grupo, e na tomada de decisões, a ajudante de ação educativa sempre teve oportunidade para participar, dar sugestões e apoiar a educadora nas mais diversas tarefas como o planeamento e a dinamização de diversas propostas educativas.

#### **1.4. O grupo de crianças**

Antes fazer o retrato de qualquer grupo de crianças é necessário ter em mente que cada criança é “um ser único, com características, capacidades e interesses próprios, com um processo de desenvolvimento singular e formas próprias de aprender” (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.8). Assim, cada criança tem as suas características intrínsecas que tanto podem ser influenciadas por fatores biológicos como pelas suas vivências.

O grupo de crianças que fazia parte do grupo C2 era constituído na fase inicial da PPS por vinte e duas crianças de nacionalidade portuguesa: doze meninas e dez meninos, sendo que a meados de novembro uma nova criança do sexo feminino integrou o grupo, ficando assim com um total de vinte e três crianças. Em termos de idade, o grupo era heterógeno, sendo constituído por dezoito crianças com quatro anos e cinco crianças com três anos de idade.

<b>Nome</b>	<b>Sexo</b>	<b>Data de nascimento</b>	<b>T- transitou com a educadora para o grupo C2</b>
-------------	-------------	---------------------------	---

			<b>N- Novo no grupo/Instituição</b>
D.B.	M	13-09-2013	T
E.P.	F	11-07-2013	T
I.Pi.	F	22-10-2013	T
I.G.	F	05-06-2013	T
L.L.	F	04-08-2013	T
L.O.	M	16-05-2013	T
M.M.	M	17-04-2013	T
M.A.	M	22-01-2013	T
M.S.	F	28-01-2013	T
R.J.	M	25-06-2013	T
S.C.	M	26-01-2013	T
D.A.	M	05-07-2013	T
L.M.	F	23-05-2013	T
M.F.	F	02-10-2013	T
I.P.	F	19-02-2013	T
C.T.	F	26-11-2013	T
L.S.	F	11-09-2013	T
L.V.	F	29-12-2013	T
G.S.	M	28-11-2013	T
J.L.	F	31-10-2013	T
G.C.	M	06-07-2013	T
M.P.	M	05-08-2014	N

Vinte e uma crianças transitaram com a educadora do grupo C1 para o grupo C2, sendo que apenas duas crianças eram novas na instituição. Uma vez que a maior parte do grupo já era acompanhado pela mesma educadora desde a creche, notava-se uma grande relação de confiança, respeito e vinculação entre estes. Este acompanhamento contínuo, desde a creche até ao jardim-de-infância, permitiu que a educadora conhecesse bem as especificidades e particularidades de cada criança, e que tivesse uma relação próxima com as famílias, tendo já um conhecimento prévio sobre estas. Para além disso, as crianças também se conheciam umas às outras, e

conheciam bem o estabelecimento educativo (os espaços, as rotinas, as regras). Assim, e tal como refere Ferreira (2004), as crianças que já se encontram há mais tempo no estabelecimento têm “alguma familiaridade, experiência e conhecimento das regras sociais” (p.77), conseguindo assim prever, ou até mesmo antecipar padrões relacionados com as rotinas. Por já conhecerem bem a dinâmica do estabelecimento, estas crianças demonstravam vários comportamentos de autonomia, demonstrando querer participar nos recados que a educadora lhes solicitava ou até na antecipação e participação ativa em vários momentos da rotina.

Como já referido anteriormente, uma das peculiaridades deste grupo diz respeito à entrada de duas novas crianças que ingressaram pela primeira vez num estabelecimento educativo. Estas foram integradas no grupo com a ajuda da educadora, da AAE, e também das crianças, sendo que observei em várias ocasiões, situações em que as crianças que já frequentam a instituição há mais tempo se preocupavam em apoiar as novas crianças que ainda se encontravam em fase de adaptação. Por exemplo: indicavam-lhes onde ficavam determinados espaços, indicavam-lhes algumas regras da sala, ou por vezes até as acompanhavam até à casa de banho. Importa mencionar que uma das crianças que integrou o grupo em meados de novembro apresentava necessidades educativas especiais. Apesar de esta não ter sido diagnosticada por profissionais de saúde, aparentava ter um atraso global no seu desenvolvimento.

Com o decorrer da prática profissional foi possível observar e conhecer os interesses, as potencialidades e dificuldades do grupo no geral e de cada criança individualmente. Fui percebendo que o grupo não era heterogéneo só em termos de idade, mas também em termos de interesses, considerando que cada criança tinha as suas preferências em termos das áreas existentes na sala (eram elas que escolhiam onde queriam brincar), em termos das brincadeiras, dos jogos e das suas interações entre pares. Também se tratava de um grupo heterógeno no que diz respeito ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

De um modo global, no que diz respeito às áreas de interesse existentes na sala, existiam algumas que se destacavam por serem escolhidas com muita frequência pelo grupo. Esse é o caso da área das expressões artísticas, da “casinha”, e das construções. As crianças realizavam espontaneamente bastantes desenhos e

pinturas, e demonstravam prazer em explorar e utilizar os diferentes materiais artísticos que lhes eram disponibilizados. As técnicas do desenho e da pintura foram assim uma das formas pelas quais as crianças mais se gostavam de expressar. Estas gostavam também de realizar várias construções tridimensionais, utilizando na maioria das vezes legos e peças de encaixe de grandes dimensões. A área da “casinha” era também muito frequentada, até porque era um excelente meio onde se promoviam várias brincadeiras faz-de-conta e de interação entre pares.

Era notório o quanto as crianças deste grupo gostavam de brincar, e apreciavam todos os momentos dedicados a essa atividade fundamental na infância. Isso notava-se claramente nas suas ações, e por vezes até nas suas intervenções orais em que colocavam questões como: “Quando é que podemos ir brincar?” quando já estavam aborrecidos com algo. Diariamente as crianças aprendiam ao brincar nos vários momentos do quotidiano do JI, e não só. Estas brincavam e jogavam nos mais diversos espaços, com os materiais que iam escolhendo. No “faz de conta” representavam situações reais ou imaginárias, exprimindo as suas ideias, sentimentos e interagindo com os pares, ou por vezes até com os adultos, integrando-os nas suas brincadeiras (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

De um modo geral, as crianças do grupo eram naturalmente muito curiosas, participativas, e gostavam de explorar e questionar-se sobre o que se encontrava à sua volta. Isso revelava-se, por exemplo, no interesse que tinham em vários elementos e fenómenos da natureza e animais que encontravam diariamente no seu quotidiano (animais domésticos, pequenos insetos, aves), sendo que, por vezes, as suas questões poderiam dar origem a trabalho de projeto. No que diz respeito às características de desenvolvimento as crianças do grupo apresentavam, no geral, um nível de desenvolvimento expectável para as suas idades em três grandes domínios: físico, cognitivo e psicossocial.

De um modo geral, o grupo sempre demonstrou vários comportamentos de autonomia e cooperação entre pares, principalmente para com as crianças que integraram o grupo há pouco tempo. Nos vários momentos da rotina as crianças estavam sempre dispostas a apoiar os adultos nas mais diversas tarefas, e todos os dias eram escolhidas as crianças responsáveis da sala, que tinham como tarefa ajudar a educadora e os colegas durante os vários momentos do dia.

Por último, e no que concerne às fragilidades do grupo, notava-se que algumas crianças revelavam alguma dependência emocional da educadora, ou de outro adulto de referência, em situações de maior tensão emocional, procurando-os muitas vezes para se acalmarem e regularem as suas emoções. Como é natural, existiam também algumas fragilidades na resolução de conflitos entre pares, sendo que na maioria estes tinham origem na partilha de materiais, na existência de pequenas agressões e acusações. Revelavam também dificuldades no autocontrolo, principalmente em momentos de grande grupo, tendo dificuldades na capacidade de concentração e no cumprimento de regras.

### **1.5. Famílias das crianças**

É importante considerar o papel das famílias na educação das crianças, pois antes de entrarem no JI, as crianças “são já portadoras de uma experiência social única que as torna diferentes umas das outras” Ferreira, 2004, p.65). Segundo (Homem, 2002), a família é a primeira instância educativa de um indivíduo, e proporciona um ambiente onde se interiorizam “valores, atitudes e papéis e onde se desenvolve, de forma espontânea, o processo fundamental da transmissão de conhecimentos, de costumes e de tradições que constituem o seu património cultural” (p. 36). Por esta razão, é notória a importância que as famílias tem no desenvolvimento da criança, sendo que o educador de infância deverá procurar estabelecer uma relação com estas, para que, articuladamente, consigam proporcionar experiências a cada criança de forma adequada.

Devido à escassa informação relativamente aos dados das famílias, a caracterização das mesmas foi baseada em várias observações realizadas ao longo da PPS, em conversas informais tidas com a educadora cooperante, e através da consulta do projeto curricular do grupo.

A educadora cooperante sempre visionou as famílias como parceiras na educação de infância, sendo que sempre respeitou as suas diferenças, e valorizou as suas competências educativas. Sempre que fosse possível ou oportuno, tentava envolvê-las no quotidiano do JI, pois segundo esta, a sala do JI deve ser aberta não só às crianças, mas também às suas famílias. Quando se refere a famílias não se refere apenas aos pais das crianças, mas também aos seus avós, irmãos, e tios que por vezes também tinham contacto com a educadora.

Tendo em conta que a maioria das crianças já frequentava o estabelecimento desde a valência da creche, as famílias já tinham uma relação pré-estabelecida com a educadora cooperante que sempre acompanhou este grupo de crianças. As famílias deste grupo sempre revelaram interesse no processo educativo das suas crianças, e eram incentivadas pela educadora a participarem ativamente nas aprendizagens do grupo, através da participação em algumas atividades nas quais pudessem dar o seu contributo. Outra forma de envolvimento das famílias dava-se também pela participação destas em reuniões de avaliação ocasionais nas quais a educadora fazia uma retrospectiva da evolução de cada criança em termos do seu desenvolvimento e aprendizagem.

Por último, através da consulta do projeto curricular, percebeu-se que as estruturas familiares do grupo eram na sua maioria estruturas nucleares (vinte famílias), compostas por um casal e pelo/s respetivo/os filho/s. As restantes três famílias apresentavam uma estrutura monoparental, sendo que os filhos viviam ou só com o pai ou só com a mãe.

### **1.6. Organização do ambiente educativo (espaço, tempo e grupo)**

A organização do grupo, do espaço e do tempo são dimensões que estão interligadas e que dizem respeito à organização do ambiente educativo de uma sala. A forma como a sala está organizada constitui um suporte no desenvolvimento curricular, até porque as formas de interação dentro do grupo, a oferta e a forma como estão dispostos os materiais, e a distribuição e utilização do tempo são fatores determinantes para “o que as crianças podem escolher, fazer e aprender” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.24). Neste ponto do relatório será assim caracterizado o ambiente educativo (organização do espaço, materiais, organização do grupo e do tempo) tendo em conta as intenções educativas já definidas pela equipa educativa.

De acordo Zabalza (1992), o ambiente educativo proporcionado pelo educador pode constituir-se como uma estrutura de oportunidades, sendo que este tanto pode ser facilitador como limitador no que concerne ao desenvolvimento e aprendizagens das crianças. Denota-se assim a importância da criação de um ambiente adequado que potencie o desenvolvimento e aprendizagem das criança, pois segundo Cardona (1992), esta aprende sobretudo através da ação e da experimentação, sendo crucial

proporcionar um ambiente rico e estimulante, com uma organização bem definida do espaço e do tempo, o que permitirá à criança situar-se e funcionar autonomamente dentro da sala.

A organização espacial da sala do grupo C2 refletia-se na existência de várias áreas de interesse. De acordo com Zabalza (1998, p. 257), o espaço educativo “funciona melhor para as crianças quando está dividido em diferentes áreas de trabalho”, sendo que “estas áreas ajudam as crianças a verem quais são as suas opções, já que cada área oferece um conjunto único de materiais e oportunidades de trabalho” (ibidem). Deste modo, todas as áreas apresentavam uma variedade de materiais à disposição e ao alcance das crianças, favorecendo assim a autonomia das mesmas. As diferentes áreas estavam também delimitadas de modo a que a criança pudesse distinguir facilmente os limites de cada uma, e para que existisse uma organização mais definida do espaço que contribuísse para uma utilização autónoma por parte das crianças, e contribuísse para que estas pudessem “construir mentalmente o seu espaço” (Zabalza, 1998, p. 257). Assim sendo, a educadora cooperante procurou organizar o espaço da sala de uma forma consistente, o que permite que a criança saiba em que sítio quer brincar e que materiais tem disponíveis para o fazer (Hohmann & Weikart, 2011).

Deste modo, na sala de atividades existiam diferentes áreas de interesse: (i) área da casinha, (ii) área da biblioteca, (iii) área do computador, (iv) área da garagem, (v) área das ciências, (vi) área dos jogos de mesa, (vii) área das expressões, e por último, (viii) a área das construções. A utilização destes espaços decorria geralmente nos tempos diários dedicados ao brincar, no qual as crianças escolhiam e exploravam as diversas áreas livremente, escolhendo os materiais que pretendiam.

De forma a entender melhor a organização da sala, serão descritas as principais características das áreas, bem como as suas principais intenções de acordo com a educadora. A área da casinha contava com diversas mesas, bancos, uma cozinha de brincar, alimentos de plástico, loiça de plástico, vários objetos que representam o dia-a-dia, *nenucos*, uma caixa com diversas roupas/disfarces, entre outros. Esta era uma área que promovia o faz de conta (Hohmann e Weikart, 2004), e possibilitava que as crianças exprimissem as suas ideias ou sentimentos. Através das brincadeiras, estas punham em ação as imagens mentais que formavam dos acontecimentos humanos que observavam, ao mesmo tempo que interagiam com os pares e com os objetos.



A área da biblioteca era composta por dois pequenos sofás e uma estante com vários livros. De acordo com as intenções da educadora, pretendia-se a criação de uma área mais calma e acolhedora na sala que oferecesse às crianças o contacto com vários tipos de suportes escrito.



A área do computador tem precisamente um computador portátil que poderá ser utilizado pelas crianças com o apoio do adulto para realizar momentos de pesquisa, ou para promover momentos lúdicos (visualização de vídeos ou audição de músicas).

A área do computador tinha precisamente um computador portátil que podia ser utilizado pelas crianças com o apoio do adulto em momentos de pesquisa, ou para promover momentos lúdicos ou educativos (visualização de vídeos ou audição de músicas).



A área da garagem contava com vários carros de brincar de várias dimensões, uma pista de automóveis, e vários barcos de brincar. Era uma área bastante apreciada pelas crianças em que existia uma grande interação social entre pares, e onde era potenciado as brincadeiras de faz-de-conta, bem como o desenvolvimento motor global.



A área das ciências proporcionava materiais diversos que incentivam as explorações da criança e a experimentação. Nesta área podíamos encontrar lupas, balanças, seringas de plástico, copos transparentes, funis e diversos materiais naturais (folhas, conchas, cortiça, entre outros) para as várias explorações que as crianças pretendessem realizar. No fundo era uma área que pretendia desenvolver o ímpeto exploratório da criança.



Na área dos jogos de mesa podiam encontrar-se diversos jogos como puzzles, jogos de padrões matemáticos, jogos de contagem, jogos de correspondência, entre outros. A utilização e exploração destes materiais pretendiam promover o desenvolvimento do pensamento lógico e matemático, proporcionar o contacto com diferentes cores e formas, promover o desenvolvimento da motricidade fina, e promover também a existência de atividades conjuntas de cooperação e interação entre pares.



A área das expressões apresentava vários materiais que permitiam a criação de produções artísticas, nomeadamente folhas lisas A4 e A3, canetas de feltro coloridas (finas e grossas), lápis de cera, lápis de cor, cavalete, copos com tinta, pinceis, e plasticina. Estes materiais estavam acessíveis às crianças e tinham como intuito promover situações que permitiam a utilização de diferentes modalidades/técnicas

expressivas. Aqui as crianças tinham liberdade para se expressarem através das artes plásticas.



Por último, a área das construções contava com legos de vários tamanhos, formas e cores, outros materiais de encaixe, e vários animais de plástico. Este espaço proporcionava a realização de construções tridimensionais, promovia o desenvolvimento do pensamento lógico, a exploração/contacto com diferentes cores, tamanhos e texturas, bem como a cooperação e interação social entre pares.



Estas áreas estavam organizadas de forma intencional, de modo a oferecer às crianças uma variedade de situações e materiais em que estas pudessem explorar, manipular, experimentar e descobrir as propriedades dos objetos disponíveis. A

exploração livre do espaço promovia assim uma construção ativa do conhecimento por parte da criança (Zabalza, 1998). De facto, as diferentes áreas à disposição das crianças apresentavam um leque de oportunidades e, para além disso permitiam uma “organização do tempo polícrono” (Ferreira, 2004), visto que existiam várias atividades a decorrer ao mesmo tempo. Enquanto uma criança escolhia brincar na garagem, outra poderia escolher brincar na casinha, e para além disso, poderiam decorrer atividades em pequeno grupo (dinamizadas pela educadora ou pela AAE) enquanto o restante grupo explorava livremente as diversas áreas.

Para além das áreas de interesse, é essencial destacar-se a zona do tapete. Este era o local no qual, em grande grupo, se reuniam diariamente as crianças para a realização das reuniões da manhã e da tarde e nos momentos de transição. Era um espaço que promovia principalmente a comunicação verbal, existindo vários momentos de conversa, partilha de experiências, jogos, dinamização de canções, entre outros. Realça-se também a existência de três mesas que serviam de apoio a várias áreas, tais como a área das expressões e dos jogos de mesa, e os placares onde se colocavam as várias produções das crianças de modo a ficarem expostas para as famílias poderem observá-las.

Apesar de a sala estar organizada desta forma, a educadora afirmou que a organização desta era flexível e poderia sempre existir alterações ao longo do ano, caso se justificasse.

Fora da sala, dentro do pavilhão existia uma casa de banho a escassos metros da sala, sendo que as crianças podiam utilizá-la de forma autónoma desde que avisassem algum membro da equipa de sala. Existia também o recreio ao ar livre onde as crianças podiam intercalar os momentos diários dedicados ao brincar entre o interior (sala) e o exterior (recreio), se as condições climatéricas fossem propícias.

No que diz respeito às rotinas do grupo, existia claramente uma rotina típica, sendo possível identificar vários padrões semelhantes.

Considerando que a rotina apresenta sempre alguns padrões, de uma forma geral pode dizer-se que o “**dia tipo**” do grupo C2 decorria da seguinte forma:

- **O momento do acolhimento** – A educadora entra em serviço e cumprimenta as crianças que chegaram à instituição antes das 9h e permaneceram no refeitório acompanhadas por uma educadora e uma ajudante de ação educativa. A educadora e as crianças que já chegaram dirigem-se para a sala de atividades ou para o recreio, dependendo do

tempo atmosférico (se estiver a chover, terão de se dirigir para a sala de atividades). Durante este período vão chegando as restantes crianças acompanhadas pelos seus familiares (pais, mães, avós) e vão cumprimentando a educadora à medida que chegam. A educadora cumprimenta os pais e quando estes se preparam para ir embora, despendem-se das crianças.

- **A reunião da manhã** – Depois do acolhimento, as crianças reúnem-se no tapete da sala para a reunião da manhã onde são marcadas as presenças, onde se define quem será o “amigo da sala” (equivalente ao responsável da sala) e onde as crianças têm oportunidade de comunicar as suas novidades.
- **O reforço da manhã** – Os “amigos da sala” trazem para a sala o reforço da manhã (fruta ou bolacha) para as crianças comerem. Depois de comerem o reforço, poderá existir ou não uma atividade dirigida em grande ou pequeno grupo. Caso não exista uma atividade em grande grupo, as crianças têm liberdade para brincar/explorar as diversas áreas de interesse. Caso exista uma atividade em pequeno grupo ou uma atividade individualizada, a educadora vai chamando as crianças para participarem na mesma, sendo que simultaneamente as restantes crianças continuam a brincar e a explorar as áreas de interesse.
- **O momento de arrumar** – A educadora avisa as crianças de que está na hora de arrumar. Estas arrumam aa sala de atividades de forma autónoma.
- **O momento da transição e higiene** – Depois de a sala estar arrumada, geralmente dinamizam-se no tapete algumas atividades ou jogos em grande grupo enquanto se espera pelo tempo de ir à casa de banho.
- **O momento do almoço** – As crianças almoçam no refeitório com o apoio dos adultos da sala.
- **O momento da higiene e do recreio** – Após terem almoçado as crianças utilizam a casa de banho, e posteriormente dirigem-se para o recreio ou para a sala de atividades consoante o tempo atmosférico que fizer nesse dia (se estiver a chover, terão de se dirigir para a sala de atividades).
- **A reunião da tarde** – As crianças reúnem-se no tapete da sala para a reunião da tarde onde posteriormente se poderão realizar atividades em

grande grupo ou onde se poderá explicar uma atividade que será realizada em pequenos grupos. Se não existir nenhuma atividade planeada em grande grupo, as crianças poderão explorar livremente as áreas de interesse.

- **O momento de arrumar e transição** – A educadora avisa que está no tempo de arrumar a sala para depois irem lanchar. As crianças arrumam assim a sala de atividades e de seguida sentam-se e reúnem-se no tapete.
- **O momento da higiene e lanche** – As crianças dirigem-se até à casa de banho, e de seguida ao refeitório para lancharem. Depois de lancharem, algumas crianças frequentam as atividades extracurriculares.
- **O momento das saídas** – Depois do tempo letivo, acontecem as saídas das crianças, sendo que a educadora ou ajudante de ação educativa, procuram transmitir às crianças informações pertinentes sobre como correu o dia da criança.

Todavia, a existência de uma rotina definida não era sinónimo de “rigidez”, até porque esta podia ser modificada de acordo com as crescentes necessidades e interesses das crianças, tendo sempre em conta que existem alguns tempos institucionais que tinham de ser obrigatoriamente cumpridos, como a hora das refeições ou o momento das atividades extracurriculares.

A rotina do grupo era previsível, ou seja, as crianças tinham o conhecimento antecipado do seu dia-a-dia, tendo uma rotina diária estável na qual sabiam pelo que podia esperar, diminuindo assim sentimentos de ansiedade e promovendo sentimentos de segurança (Oliveira-Formosinho, 2013). Contudo, e segundo a educadora cooperante, os dias não são todos iguais e por vezes podem surgir novas necessidades demonstradas pelas crianças, o que obriga a que haja uma flexibilidade na rotina e uma aplicação de diferentes estratégias.

Desta forma, a rotina poderia ser suscetível a mudanças devido às constantes necessidades e aos diferentes interesses do grupo. A educadora acompanhava o dinamismo do contexto e aplicava as estratégias mais adequadas e que fizessem mais sentido naquele momento ou período de tempo, de modo a promover maiores oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento. Assim, de acordo com (Spodek & Saracho, 1998), o educador deve ser capaz de solucionar as adversidades que poderão surgir.

Por fim, no que diz respeito à organização do grupo, a educadora afirmou optar sempre pela opção que considera ser mais funcional e benéfica para as crianças. Ou seja, consoante as propostas pedagógicas a serem realizadas, a educadora considerava as várias opções de organização do grupo e optava pela que considerava ser a melhor opção. Eram então promovidos vários tipos de organização do grupo, consoante os momentos da rotina ou consoante as diferentes propostas pedagógicas.

Nas atividades individualizadas tornava-se mais fácil aperceber-se e dar resposta às dificuldades e necessidades de cada criança, permitindo a promoção de um apoio mais individualizado. Por outro lado, quando a organização era em pequenos grupos, era possível identificar quais as necessidades das crianças e promover a cooperação entre estas. Consequentemente, estes momentos individuais e em pequeno grupo ajudavam a respeitar os ritmos de cada criança, colocando em prática o princípio da diferenciação pedagógica (Silva et al., 2016).

Por último, a organização em grande grupo servia maioritariamente para a realização de atividades de partilha de conhecimentos, de experiências e de promoção de ajuda mútua entre os membros do grupo. Este tipo de organização desenvolve também competências como a comunicação oral, o respeito pelas regras acordadas, e o autocontrolo.

## **2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO**

### **2.1 Intenções pedagógicas com as crianças**

Em primeiro lugar, como forma de definir as principais intenções pedagógicas, a elaboração de uma caracterização do contexto educativo foi crucial. Para isso, procurei informar-me junto da educadora cooperante e também da ajudante de ação educativa para entender qual a melhor forma de colaborar na ação pedagógica, respeitando as normas de funcionamento institucionais e as práticas que faziam parte do ambiente educativo das crianças. Assim, procurei sempre ir ao encontro do que era preconizado pela equipa educativa, promovendo uma continuidade ao que já tinha

vindo a ser desenvolvido desde que as crianças frequentavam a valência de creche e eram acompanhadas pela mesma educadora.

Todo o tempo passado no estágio foi muito enriquecedor, e permitiu-me observar vários aspetos característicos deste grupo de crianças. Logo desde o início, e visto que as crianças já eram detentoras de um percurso institucional, tornou-se necessária a minha integração dentro da equipa educativa de sala. Apesar de o estágio ter decorrido no início do ano letivo, a maioria das crianças já estavam adaptadas às práticas da educadora e da instituição, revelando desde cedo vários sinais de autonomia dentro do ambiente educativo. Reparei logo nas primeiras semanas que a educadora tinha estabelecida para com o grupo uma relação segura de vinculação baseada na confiança e no respeito. Perante esta especificidade, e tendo em conta que a relação estabelecida com as crianças é uma competência fundamental em qualquer contexto de educação de infância, pretendi integrar-me no grupo, desenvolvendo desde cedo, uma relação de qualidade baseada na confiança, e em que cada criança fosse acolhida, valorizada e respeitada.

Procurei também dar continuidade a algumas das intencionalidades definidas pela educadora, tais como: (i) a promoção de uma aprendizagem ativa por parte da criança, tendo sempre como base os seus interesses; (ii) a promoção de aprendizagens nas diversas áreas presentes nas Orientações para a Educação Pré-Escolar (OCEPE); bem como, (iii) a promoção de experiências e oportunidades que permitissem que a criança desenvolvesse as suas potencialidades, e que fortalecessem a sua autoestima, autonomia e autocontrolo.

Para complementar as intencionalidades já referidas, delineei outras intenções que achei pertinente tendo em conta as características do contexto socioeducativo.

O facto de o grupo ser heterogéneo em termos de idade (e não só) foi visto por mim, como uma vantagem no que diz respeito ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Perante esta característica, pretendi promover uma aprendizagem cooperativa entre pares através da realização de propostas pedagógicas com grupos diferenciados em termos de desenvolvimento e aprendizagem. Segundo Folque, Bettencourt & Ricardo (2015), a criação de grupos de aprendizagem que sejam compostos por crianças de diversas faixas etárias, apresenta várias vantagens, uma vez que esta diversidade, não só enriquece o processo educativo, como promove a inclusão das crianças. Possibilita assim que as crianças mais velhas, ou mais capazes em determinado domínio, assumam a responsabilidade de cuidar, integrar e apoiar os

mais novos, ao mesmo tempo que estes se desenvolverão mais rapidamente e experienciarão situações que, com o educador ou com crianças da mesma idade, não ocorreriam.

Tento em conta a heterogeneidade do grupo, e uma vez que existiam crianças com necessidades educativas especiais e algumas diferenças culturais, existiu uma maior atenção da minha parte e da parte da educadora cooperante, de modo a dar respostas às necessidades específicas de cada criança, de acordo com uma pedagogia diferenciada com estratégias distintas. Foi assim necessário adequar as respostas dadas a cada criança, promovendo uma diferenciação e flexibilização curricular. Tal como se encontra presente nos fundamentos e princípios da pedagogia para a infância presentes nas OCEPE (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), deve ser dada uma resposta adequada a todas as crianças, promovendo assim uma igualdade de oportunidades. Pretendeu-se assim criar uma diferenciação pedagógica, para que todas as crianças, mesmo que em níveis de desenvolvimento distintos, fossem estimuladas de uma forma equitativa, tendo sempre em conta as suas diferenças.

Considerando cada criança do grupo como “um ser único, com características, capacidades e interesses próprios, com um processo de desenvolvimento singular e formas próprias de aprender” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 8), procurei moldar a minha forma de interação com cada uma delas de acordo com as suas características próprias. Apesar de ser bastante complicado desenvolver uma atenção individual permanente (Zabalza, 1998), sempre que era possível tentei interagir adequadamente com cada criança de modo a orientar o seu trabalho e dar-lhe novas pistas, apoiando-a na aquisição de novas aptidões.

Tendo em conta que o grupo revelava algumas dificuldades no autocontrolo, principalmente em momentos de grande grupo, tendo dificuldades na capacidade de concentração, diariamente, procurei desenvolver e promover nas crianças comportamentos como o saber esperar pela sua vez, pedir desculpa e saber desculpar, e a tomada conjunta de decisões, sendo que tentei dar o exemplo agindo de forma justa e escutando os pontos de vista e solicitações das crianças. Os momentos de grande grupo proporcionados ao longo da PPS foram importantes para que as crianças desenvolvessem aspetos da comunicação oral, como a partilha de ideias e a realização de várias dinâmicas lúdicas (audição de histórias, jogos, canções) que permitiram desenvolver em simultâneo o autocontrolo e a capacidade de atenção das crianças.

Por último, foi minha preocupação durante toda a prática ter uma visão positiva de todas as crianças, acreditando sempre no seu potencial, incentivando-as e apoiando-as nas suas dificuldades. Mesmo quando as crianças tendiam a desistir afirmando que “não sabiam fazer” ou “não conseguiam”, procurei estar presente para as apoiar, interferindo na sua zona de desenvolvimento potencial (Vygotsky, 1988), como forma de as ajudar face às adversidades encontradas e respondendo às dúvidas que pudessem surgir, tentando também motivá-las elogiando-as de uma forma positiva nas suas conquistas.

## **2.2. Intenções com as famílias**

No que diz respeito às principais intenções com as famílias, procurei dar continuidade ao trabalho que já estava a ser realizado pela educadora cooperante. Esta considerava que as famílias deveriam ser vistas como parceiras da educação das crianças, e que deveriam estar envolvidas de alguma forma no processo educativo. Como tal, procurei contribuir para tornar a sala de atividades num espaço com a porta aberta para todas as famílias, estando disposta a dar conta do que as crianças faziam e aprendiam no quotidiano do JI.

Assim, considerando as famílias como um pilar importante na educação das crianças, procurei, juntamente com a educadora, acolher as crianças e as suas famílias durante o acolhimento da manhã. Sempre que achei pertinente, optei também por partilhar algumas informações importantes com as famílias através de pequenas conversas informais. Outra forma pela qual também comuniquei com as famílias foi através da exposição de cartazes informativos, através da exposição/divulgação do trabalho realizado pela metodologia de trabalho de projeto, e também, através da exposição das várias produções e aprendizagens das crianças nos placards da sala de atividades para que as famílias pudessem ver. Tal como referem Folque, Bettencourt e Ricardo (2015), o trabalho com a família permite ao educador conhecer o grupo, as singularidades de cada um, as suas vivências e os seus interesses e necessidades. As conversas informais nos acolhimentos e nas saídas, os trabalhos expostos e os trabalhos expostos na sala contribuem para que todos participem no processo de aprendizagem.

### **2.3. Intenções com a equipa educativa**

Torna-se fundamental que, em qualquer atividade profissional em que seja necessário cooperação, exista uma relação de confiança entre todos os membros da equipa. Em relação à área da educação de infância, a cooperação e confiança entre todos os profissionais é importante para que exista um ambiente estável e de bem-estar.

Desta forma, em relação ao trabalho realizado com a equipa, e à semelhança das intenções com as famílias, procurei dar continuidade às intencionalidades da educadora cooperante, através da criação de um ambiente de coordenação e cooperação entre todos os membros da equipa de sala, procurando, sempre que possível, partilhar e trocar ideias, experiências e situações vividas com a educadora, e com a AAE, de modo a estarmos informadas de todas as situações relevantes e procurando escutar e entender os diversos pontos de vista no que toca à ação pedagógica. Na perspetiva de Lino (2013) “as interações e as relações entre todos os intervenientes no processo educativo constituem o núcleo central da educação” (p.134). Assim, em relação à equipa educativa, foi essencial estabelecer uma relação de proximidade e confiança. Esta relação era predominantemente baseada no diálogo e no respeito por cada elemento que me acompanhou neste processo. Deste modo, considerei pertinente partilhar algumas das minhas ideias e dúvidas junto dos membros da equipa, principalmente junto da educadora cooperante.

Procurou-se também promover algumas atividades que envolvessem a restante comunidade educativa, através da realização de intercâmbios de sala em que se desenvolveram algumas dinâmicas lúdicas, e através de apresentações de vários projetos a outros grupos. Devido ao plano anual de atividades da instituição, a equipa educativa alargada teve que se articular também nas diversas festividades celebradas, procurando motivar as crianças e garantir que cada grupo do estabelecimento tivesse uma participação ativa nestas celebrações.

## **REFLEXÕES SEMANAIS**

### **REFLEXÃO SEMANAL (25/09/2017 A 29/09/2017)**

Iniciou-se esta semana a segunda parte da prática profissional supervisionada, desta vez em contexto de jardim-de-infância. Encontro-me a estagiar numa Instituição Particular de Solidariedade Social e acompanho um grupo que, neste momento, em termos de idades se situa entre os três e os quatro anos. Em conversa com a educadora cooperante percebi que grande parte do grupo foi transitando com ela desde a creche até ao jardim-de-infância. A educadora já conhece bem a maioria das crianças, e elas conhecem bem a educadora, existindo assim uma vinculação de qualidade já estabelecida. Pelo facto de as crianças terem um percurso feito nesta mesma instituição, estas já conhecem relativamente bem os espaços, as regras e as rotinas, e revelam níveis altos de autonomia.

Por se tratar de um grupo de 22 crianças, foquei-me inicialmente em aprender o nome de todas, para as conseguir identificar com facilidade. Apesar de esta ter sido uma semana mais direccionada à observação dei-me a conhecer às crianças, fui interagindo com elas, e fui observando-as para começar a entender quais os interesses e necessidades do grupo. Esta observação é crucial e irá apoiar-me na minha futura intervenção.

Considero que esta relação com as crianças irá ser construída e fortalecer-se-á ao longo do tempo. Nesta primeira semana as crianças já se dirigiram a mim várias vezes em diversas situações: de forma espontânea para me contar novidades, em situações de conflito entre pares, em situações em que precisavam de ajuda para algo como apertar sapatos, ir à casa de banho, entre outros. Contudo, tenho de mostrar alguma firmeza em certas situações para conseguir ter um controlo sobre todo o grupo.

A rotina nesta semana não foi a rotina habitual devido à falta de alguns profissionais da instituição. Por essa razão não foi possível observar um “dia tipo” deste grupo. Relativamente à organização do espaço da sala de atividades, verifiquei que esta se encontra dividida por áreas de interesse, nomeadamente: área da casinha, biblioteca, computador, garagem, ciências, jogos de mesa, expressões e

construções. O grupo pode escolher e circular pelas áreas de forma livre, sendo que têm noção de que existem áreas em que não podem estar muitas crianças de uma vez só. Os materiais disponíveis encontram-se ao alcance das crianças e as crianças podem escolhê-los de forma livre e autónoma.

Apesar de esta ser apenas a primeira semana, observei que muitas crianças do sexo feminino tendem a escolher mais as áreas das expressões e da casinha, enquanto grande parte das crianças do sexo masculino escolhem a área da garagem e das construções.

Na próxima semana pretendo continuar a conhecer o grupo, os seus interesses, especificidades e necessidades, bem como pretendo participar de forma mais ativa na rotina e afirmar-me como um membro da equipa educativa.

## **REFLEXÃO SEMANAL (02/10/2017 A 06/10/2017)**

Nesta primeira semana de intervenção apesar de ainda estar num processo de conhecimento do grupo e do funcionamento das rotinas, fui tendo algumas intervenções longo da rotina em momentos de comunicação em grande grupo, atividades em pequeno grupo, idas à casa de banho, na hora de almoço, na hora de arrumar.

Senti dificuldades principalmente na gestão de alguns momentos em grande grupo e no estabelecimento de limites mais firmes que são necessários em alguns casos para manter a ordem de todo o grupo. Por exemplo, senti dificuldades em gerir momentos de conversa no tapete quando as crianças estavam muito agitadas e não respeitavam as minhas ordens. É importante que durante estes momentos destinados à comunicação, as crianças consigam perceber que é importante esperarem pela sua vez de falar, e que é fundamental ouvir com atenção quem estiver a comunicar. Quando o grupo está mais distraído ou agitado torna-se complicado controlá-lo e voltar ao foco da conversa, e para isso é necessário pensar em estratégias que realmente funcionem com este grupo de forma a contornar estes problemas que senti.

Essas estratégias podem passar talvez por não prolongar demasiado os momentos de conversa em grande grupo para que as crianças não percam tão rapidamente a atenção e o interesse; utilizar um discurso mais assertivo quando se justificar; pode passar também por fazer um acordo com as crianças, como por

exemplo: definir que só a pessoa que tiver um certo objeto na mão (e.g. bola) poderá falar/comunicar; por fim, penso que podem também ser desenvolvidas propostas pedagógicas, como por exemplo jogos que promovam a aprendizagem e desenvolvimento de certas capacidades como o autocontrolo, a atenção, a cooperação, o cumprimento de regras, entre outros.

## **REFLEXÃO SEMANAL (09/10/2017 A 13/10/2017)**

Após estas três semanas de conhecimento da instituição, da equipa educativa e do grupo de crianças, torna-se importante definir quais as minhas principais intencionalidades enquanto futura profissional. Importa também refletir sobre quais as perspetivas teóricas que fazem mais sentido para mim.

De todas as perspetivas teóricas que suportam os vários modelos pedagógicos existentes, identifico-me bastante com as socio-construtivistas que aliam a iniciativa da criança à iniciativa do educador. Esta abordagem pedagógica reconhece o papel das interações entre a criança e o ambiente, encarando-a como um participante ativo no seu próprio desenvolvimento e aprendizagem. Tal como refere Cardona (2011), “cada vez mais a criança não pode ser vista considerando apenas a sua idade”, até porque as influências do meio sociocultural contribuem para a modelação do seu desenvolvimento.

Nesta perspetiva, considero que o educador deverá acompanhar e observar a atividade das crianças e desenvolver as suas propostas educativas a partir do conhecimento que tem sobre os interesses e necessidades do grupo. Essas aprendizagens podem ser realizadas através de diversas interações socioculturais nas quais o educador tem um papel fulcral para o desenvolvimento da criança (Folque, 1999). Assim, torna-se necessário valorizar as experiências da criança, os seus saberes, as suas competências e utilizar tudo isso a seu favor, desenvolvendo todas as suas potencialidades. A organização do trabalho partilhada com as crianças permite que estas participem democraticamente e assim desenvolvam a cooperação, através de uma organização cooperativa do trabalho. A comunicação deve ser encorajada: as trocas entre o educador e as crianças, e entre o grupo de crianças, são uma maneira de construir a aprendizagem através de processos cooperativos. Devem-

se promover aprendizagens significativas, tendo por base e respondendo aos interesses das crianças, promovendo aprendizagens a partir de problemas reais.

Uma das estratégias para promover aprendizagens partindo do interesse das crianças é a realização de trabalhos pela metodologia de trabalho por projeto. Esta abordagem pedagógica pressupõe “uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados” (Leite, Malpique e Santos, 1989), citado por Vasconcelos et al. (2011). Nesta abordagem, as crianças são consideradas criadoras ativas de saberes: colocam questões, resolvem problemas e buscam sentido para o mundo que as rodeia. Pretende-se também promover conhecimentos diversificados tendo em conta os diversos domínios presentes nas OCEPE, uma vez que o desenvolvimento se processa de forma holística.

Para que o processo de desenvolvimento e aprendizagem tenha qualidade, é importante transmitir uma atitude responsiva para com o meu grupo de crianças, apoiando-as e respondendo às suas necessidades, visando sempre a promoção da autonomia. Para que isto seja possível é importante a criação de uma vinculação forte e segura para que as crianças possam criar uma relação de confiança que as ajudará neste processo.

Por último, e tendo em conta as minhas observações que tenho realizado relativamente ao grupo de crianças, considero que deverei começar a definir algumas intencionalidades educativas gerais, tais como:

- Promover conhecimentos diversificados partindo dos seus interesses e vivências;
- Promover a curiosidade e a descoberta do mundo;
- Contribuir para o desenvolvimento global da criança em todas as suas dimensões;
- Cultivar valores e atitudes inerentes à formação pessoal e social da criança;
- Promover a autorregulação emocional e o autocontrolo.

## REFLEXÃO SEMANAL (16/10/2017 A 20/10/2017)

Realizando um pequeno balanço do estágio em jardim-de-infância até este momento, destacarei os aspetos mais relevantes que considero como mais ou menos positivos. No que diz respeito aos pontos positivos, penso que fui bem recebida na instituição e integrada na sala onde me encontro, uma vez que a equipa educativa de sala me fez sentir como um dos seus elementos. As crianças desde o início demonstraram ter uma boa reação relativamente à minha presença, e já começo a criar uma relação positiva de confiança em que o bem-estar prevalece. Para além de se dirigirem à educadora e à auxiliar educativa, o grupo também já se dirige a mim para fazer pedidos, para pedir ajuda ou para comunicar algo. Isto indica que as crianças já começam a criar uma relação afetiva estável. Para alimentar esta relação, tento sempre mostrar disponibilidade e responder adequadamente às características de cada criança. Como forma de promover a autoestima, a persistência e o desejo de aprender, tento valorizar o que a criança faz através de *feedback's* em que tento elogiar o seu empenhamento e/ou persistência.

Um aspeto positivo deste contexto educativo é o facto de as famílias terem sempre “as portas abertas” para participarem ativamente no processo educativo dos seus filhos. A educadora cooperante tem uma boa relação com estas e conhece bem o contexto familiar de cada criança, o que é fulcral para uma prática adequada. Relativamente ao grupo de crianças e as suas potencialidades, considero que as crianças apresentam um nível considerável de autonomia, são na sua maioria bastante comunicativas e têm algumas atitudes de cooperação entre pares.

No entanto, existem algumas adversidades com as quais me deparei até agora que considero como pontos negativos. Julgo que ainda tenho algumas competências relativas à construção da minha profissionalidade que podem e devem ser consolidadas, particularmente no parâmetro da gestão do grupo. Esta dificuldade de gerir o grupo sinto-a principalmente nos momentos destinados ao grande grupo, principalmente nos que envolvem comunicações. Existem dias em que tenho tido dificuldade em moderar os momentos de conversa porque muitas crianças querem comunicar mas não conseguem esperar pela sua vez de falar e gera-se alguma desordem. Noutros dias tenho sentido dificuldade em captar a atenção e interesse de alguns elementos do grupo. Contudo, começo a entender certas estratégias para

conseguir gerir melhor o grupo e obter uma reação positiva às minhas intervenções. Esta gestão do grupo passa também pela transmissão de uma postura mais segura, assertiva e firme, uma vez que ainda estou a conhecer o grupo e o grupo me está a conhecer a mim. Tenho também vindo a sentir alguma dificuldade na resolução de conflitos com crianças que apresentam dificuldades no confronto e na regulação emocional, não sabendo muito bem como atuar em certas situações que envolvem uma maior tensão.

Por último, sinto-me um pouco perdida no que concerne à planificação da minha intervenção. Tenho noção de que existem as intenções pedagógicas que são inerentes à minha prática, mas ainda não entendi qual a forma de planeamento que faz mais sentido para mim e para este contexto. Como é suposto planear tendo em conta os interesses das crianças e envolve-las também no processo de planeamento, não sei muito bem como elaborar uma planificação que estará sempre suscetível a mudanças.

## **REFLEXÃO SEMANAL (23/10/2017 A 27/10/2017)**

### **Sala de atividades: A organização dos espaço-materiais e as escolhas das crianças**

Torna-se importante, em contexto de educação pré-escolar, criar um ambiente educativo adequado que potencie as aprendizagens da criança. Segundo Cardona (1992), esta aprende sobretudo através da ação e da experimentação, sendo para isso crucial proporcionar um ambiente rico e estimulante, com uma organização dos espaços bem definida, que lhe permitirá funcionar autonomamente dentro da sala de atividades.

O espaço físico da sala de atividades do grupo C2 encontra-se organizado por diversas áreas de interesse, nomeadamente: a área da casinha, a área das construções, a área das expressões, a área das ciências, a área da garagem, a área do computador, e a área da biblioteca. Estas áreas são utilizadas pelas crianças durante os momentos destinados à exploração livre, sendo que estas realizam as suas próprias escolhas. A organização dos materiais é funcional e acessível às crianças.

Segundo o Movimento da Escola Moderna (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015) a definição de algumas áreas servem para que as crianças se sintam mais

confortáveis e seguras no decorrer das suas explorações, para que se realizem interações de qualidade e façam escolhas de acordo com as suas necessidades e interesses. Isto permitirá também que as crianças se tornem mais autónomas nos momentos de arrumação do espaço e dos materiais.

A forma como é pensada a organização dos espaços e os materiais que disponibilizados, apresenta-se como uma estratégia promotora de desenvolvimento e aprendizagem na criança. Ao reservar diariamente momentos de escolha livre, as crianças podem escolher o que querem fazer, com que materiais e com quem pretendem interagir. A meu ver, as áreas existentes na sala não deverão ser “áreas estanques”, uma vez que um espaço educativo adequado deve responder às novas e crescentes necessidades das crianças. É assim natural que ao longo do tempo os espaços se adaptem aos interesses e necessidades dos elementos do grupo e que sejam flexíveis às mudanças progressivas que possam ocorrer.

Tendo em conta as observações realizadas, posso afirmar que diariamente as crianças têm oportunidade de explorar livremente as diversas áreas de interesse. Assim, o tempo destinado ao brincar caracteriza-se por ser um momento importante da rotina destas crianças. Através da observação das brincadeiras do grupo em contexto de sala de atividades, podemos compreender vários aspetos que nos permitem adequar a nossa prática pedagógica, como: os seus principais interesses, as suas necessidades, as suas brincadeiras prediletas, os materiais que são mais ou menos utilizados.

As crianças deste grupo têm vindo a demonstrar um grande interesse pela realização de desenhos e pinturas (área das expressões), sendo que os realizam de forma espontânea diariamente. Utilizam diversos materiais como folhas A4 e A3, canetas de feltro, lápis de cera, tintas laváveis, pinceis.

Demonstram também um grande interesse pela área de casinha, que se caracteriza por ser a principal zona promotora de brincadeiras de faz de conta. Aqui as crianças gostam de utilizar os materiais disponibilizados como recursos complementares e enriquecedores das suas brincadeiras (vestuário diverso, objetos do dia-a-dia, entre outros). Estas gostam de criar as suas próprias brincadeiras e têm oportunidade de retratam situações vividas no seu dia-a-dia.

A área da garagem é também muito requisitada pelas crianças. Contudo, nota-se alguma predominância masculina na escolha desta área. As crianças demonstram já realizar algumas escolhas diferenciadas baseadas no género. A

maioria dos rapazes demonstra um maior interesse em brincar com carros, que socialmente são designados como “brinquedos para meninos”. Apesar desta escolha mais predominante, penso que não haja razão de preocupação, uma vez que os rapazes não se confinam apenas a esta área, revelando também outros interesses.

Acho também pertinente referir um aspeto que considero caracterizante desta sala de atividades: a preocupação tida na divulgação das produções das crianças e no processo educativo decorrente. Os placares e paredes da sala são frequentemente preenchidos pelas diversas produções das crianças como forma de as valorizar, e também como forma de comunicação do processo educativo com as famílias e a comunidade escolar. Ao entrarem na sala, as famílias conseguem ter uma ideia do que se vai passando no dia-a-dia das crianças.

Em suma, considero que o ambiente em que a criança se encontra na educação pré-escolar é de extrema importância, pois é nesse mesmo ambiente que a criança irá alargar os seus conhecimentos e, assim, tirar partido das “(...) trocas entre os diferentes elementos do grupo, a interação social, a exploração e aprendizagem” (Vasconcelos, 1998, p.147).

## **REFLEXÃO SEMANAL (30/10/2017 A 03/11/2017)**

Esta semana dei continuidade ao projeto já iniciado sobre aranhas e concretizei algumas propostas educativas, como a realização do pictograma das aranhas (domínio da matemática) e a realização de uma sessão de educação física com vários jogos articulados com a temática do projeto. Como já tenho vindo a notar, o grupo de crianças responde muito melhor a atividades que tenham abordagens lúdicas, como por exemplo os jogos que são excelentes “ocasiões de desenvolvimento da coordenação motora e de socialização, de compreensão e aceitação das regras” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.44). Para além disso, são atividades agradáveis que dão prazer às crianças. Uma vez que estas atividades tiveram esta abordagem mais lúdica, as crianças estiveram bastantes envolvidas e participativas, e gerir o grupo foi um pouco mais fácil.

Contundo, existem alguns momentos em que promovo conversas com o grupo sobre o projeto ou sobre qualquer outro assunto, e sinto uma grande dificuldade em geri-lo. Por vezes as crianças querem participar na conversa mas não conseguem

esperar pela sua vez, outras vezes existem crianças que perdem o interesse e isso causa uma agitação no resto do grupo que acaba também por perder o interesse e fica agitado. Começo a perceber que tenho de estar muito atenta a qualquer aspeto que possa destabilizar a conversa e intervir imediatamente de modo a tentar não perder o controlo do grupo. A minha preocupação com estes momentos é que não sei precisamente como os tornar mais interessantes para as crianças, e como promover um maior desenvolvimento do autocontrolo nestas. Quando realizo jogos, o grupo está sempre mais recetivo, mas quando promovo apenas uma simples conversa não consigo controlar o grupo por muito tempo. Apesar de eu promover a realização de bastantes jogos que ajudam a desenvolver aspetos como o cumprimento de regras e o autocontrolo, ainda levará algum tempo até que as crianças consolidem bem estas competências.

Ambiciono ter um maior controlo do grupo nos momentos de grande grupo, até porque estes fazem parte da rotina das crianças e estes são importantes para conseguir promover novos desenvolvimentos e aprendizagens. Sei que tenho de continuar a melhorar alguns aspetos como a projeção da voz e a assertividade. Talvez a formação de pequenos grupos funcione melhor em alguns casos, mas considero que certas conversas devem ser realizadas com todas as crianças em simultâneo.

## **REFLEXÃO SEMANAL (06/11/2017 A 10/11/2017)**

Uma vez que tenho vindo a observar que as crianças realizam espontaneamente bastantes desenhos/pinturas, e que demonstram prazer em explorar essa técnicas e interesse pela utilização de diferentes materiais, sugeri uma proposta de atividade no subdomínio das artes visuais que promovesse um alargamento das experiências artísticas, de modo a promover o desenvolvimento da imaginação e as possibilidades de criação das crianças. A atividade consistiu na realização de desenhos no pavimento do recreio com paus de giz coloridos. Como as crianças habitualmente realizam os seus desenhos e pinturas com recurso a materiais mais convencionais como os lápis de cor ou cera, e canetas de feltro, pensei que seria interessante introduzir um novo material e modificar um pouco a típica atividade de produzir desenhos em folhas brancas nas mesas da sala de atividades. É importante que as crianças tenham diversas oportunidades de se expressarem e que tenham

acesso a uma multiplicidade de materiais. O grupo aceitou muito bem a proposta e as crianças mostram estar muito envolvidas e interessadas, produzindo vários desenhos ao seu gosto com as cores que tinham à disposição.



**Figura 9.** Crianças a produzirem desenhos utilizando giz.

Nesta semana também, com o objetivo de divulgar e partilhar o que já foi feito no trabalho de projeto sobre o tópico das aranhas, foi exposto no átrio da entrada vários materiais ilustrativos sobre o trabalho já realizado com as crianças (livros com fotografias de atividades do projeto, livros com fotografias de aranhas, livros com os desenhos das crianças, a Aranha Bia construída pelo grupo). Este tipo de divulgação permite criar uma forma de informar e comunicar com as famílias, mesmo com aquelas que por razões laborais não consigo comunicar diariamente, e também me permite criar uma comunicação com a restante comunidade educativa.

A comunicação acerca dos processos pedagógicos desenvolvidos com o grupo de crianças deve ser uma componente a ter em conta na intervenção. As famílias ao serem informadas do que se passa no estabelecimento torna-se mais fácil que estas criem uma relação de confiança com a educadora e com o estabelecimento educativo, fortalecendo a relação entre escola-família. Sempre que possível, deve-se também negociar com as crianças as decisões sobre a exposição dos vários instrumentos de divulgação e promover oportunidades para que estas participem também na produção destes.

## **REFLEXÃO SEMANAL (13/11/2017 A 17/11/2017)**

A presente semana ficou caracterizada pela entrada de uma nova criança no grupo. Esta é uma criança do sexo feminino que já tem um percurso institucional neste estabelecimento educativo, tendo frequentado no presente ano letivo outro grupo de JI. A entrada de uma criança com necessidades especiais educativas, como é o caso desta, obriga a uma reestruturação das intencionalidades e estratégias educativas de modo a conseguir inclui-la no grupo tendo sempre em conta as suas especificidades. Apesar de ainda não se ter diagnosticado uma patologia concreta, existem alguns sinais de que a criança apresenta um desenvolvimento e aprendizagem que se diferencia das restantes crianças do grupo que se encontram num patamar expectável. Atente-se ao excerto seguinte retirado das notas de campo:

“Esta é uma criança sinalizada por se verificar um atraso global no seu desenvolvimento . . . Apresenta problemas na comunicação, sendo que não verbaliza qualquer tipo de palavra. Produz alguns sons impercetíveis e comunica muito através do choro e de gritos. É uma criança que apresenta um desenvolvimento atípico para a sua idade e necessita da utilização de fralda. Pelo que observei, esta é uma criança que perde o interesse muito facilmente nas explorações que faz, estando sempre a movimentar-se pela sala de atividades à procura de um novo objeto/material para explorar. Quando as outras crianças tentam interagir com ela, esta não os afasta mas também não responde à interação, continuando a fazer o que estava a fazer. Muitas vezes quando a chamamos pelo nome esta não reage e também não faz contacto visual. Notei também que quando vê algum tipo de comida dirigisse para o local onde a viu.”

(Nota de campo de 15 de novembro de 2017).

Como se pode constatar através da nota de campo acima descrita, esta criança apresenta um conjunto de comportamentos e características aos quais se deve prestar atenção uma vez que estamos perante uma criança que apresenta necessidades educativas especiais (NEE). Considera-se que as crianças apresentam NEE quando ao longo do seu processo de crescimento manifestam dificuldades ao nível do seu desenvolvimento, aprendizagem, ou da participação em situações do seu dia-a-dia.

Segundo Correia (1999), citado por Felizardo (2010), as NEE podem ser classificadas em dois tipos: as permanentes que “exigem adaptações generalizadas do currículo às características do aluno e se mantêm durante grande parte ou todo o percurso escolar do aluno”, e as temporárias que “exigem modificação parcial do currículo escolar, adaptando-o ao aluno num determinado momento do seu desenvolvimento”. Neste caso em particular, e considerando todas as especificidades da criança, penso que estamos perante uma NEE de tipo permanente devido à necessidade de adaptação do currículo durante um longo período de tempo.

Tendo em conta a literatura especializada e a legislação mais recente, preconiza-se que o desenvolvimento de práticas inclusivas deverá prevalecer nos contextos escolares. Este movimento a favor da inclusão foi fortemente impulsionado pela Declaração de Salamanca, defendendo que as escolas devem “ajustar-se a todas as crianças independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras” (Silva, 2009, p. 145).

Os valores como a aceitação, valorização da diversidade, e a cooperação devem nortear a inclusão social, compreendida como o “processo pelo qual a sociedade se adapta de forma a poder incluir, em todos os seus sistemas, pessoas com necessidades especiais e, em simultâneo, estas se preparam para assumir o seu papel na sociedade” (Silva, 2009, p. 144). É importante entender que estar incluído é muito mais do que estar presente fisicamente. De acordo com Rodrigues (2003), citado por Silva (2009), “estar incluindo é sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola e a criança . . . isto é . . . sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele”.

Neste sentido, de modo a por em prática uma abordagem inclusiva, apresentam-se abaixo alguns pressupostos que considero fundamentais para a construção de uma pedagogia inclusiva, nomeadamente:

- i) A diferenciação e flexibilização curricular;
- ii) A promoção da aprendizagem cooperativa entre pares;
- iii) A fomentação da comunicação, compreensão e aceitação entre crianças;
- iv) Adequação dos recursos humanos e materiais.

Apesar de a criança ter entrando apenas esta semana, tornou-se importante desde o início fomentar no grupo de crianças atitudes de compreensão, aceitação e cooperação. Estas começaram já a tentar arranjar formas de interagir com a criança, e de certa forma, protegem-na de alguns perigos no que diz respeito à sua segurança física. O facto de as crianças estarem dispostas a ajudar neste processo de inclusão denota-se como um indicador positivo e facilitador. Deste modo, poderá ser promovida uma pedagogia baseada na cooperação entre pares como estratégia de aprendizagem.

Também como estratégia de aprendizagem e desenvolvimento, é necessário pensar nos interesses e necessidades da criança, tendo de existir uma flexibilização curricular e uma adequação dos materiais.

## **REFLEXÃO SEMANAL (20/11/2017 A 24/11/2017)**

Nesta semana deu-se a avaliação e divulgação do trabalho realizado através da metodologia por projeto. De modo a refletir um pouco sobre as aprendizagens das crianças durante o processo, e a relacioná-las com as intenções definidas inicialmente, fui questionando as crianças individualmente para tentar entender o que tinham aprendido ou que foi mais significativo para elas. Fui registando tudo o que me disseram numa folha. De um modo geral, consegui perceber que as crianças que sempre demonstraram mais interesse nas várias propostas realizadas, foram as que revelaram ter as aprendizagens mais consolidadas. Estas revelaram saber, principalmente, aspetos científicos como o número de patas das aranhas, o que comiam ou o facto de poderem apresentarem várias cores. Notei também que muitas crianças mencionaram a Aranha Bia por ter sido algo muito significativo para estas, uma vez que foram elas que lhe atribuíram o nome e também a construíram. Penso que nesta proposta da construção da aranha todas as crianças estiveram realmente envolvidas no processo e demonstraram sempre grande entusiasmo.

As crianças mais novas, apesar de não mencionarem aprendizagens no que toca aos aspetos mais científicos, revelaram ter gostado da Aranha Bia e da canção que lhe diz respeito, sendo que muitas vezes a cantavam pela sala, e iam sempre perguntando “onde está a aranha bia?”. Considero assim que a canção da “Dona Aranha” e a Aranha Bia, apesar de serem elementos mais lúdicos do projeto,

permitiram envolver todo o grupo e motivá-lo durante todo o processo. É claro que existiram crianças que se destacaram pelas suas aprendizagens, sendo que sempre foram apresentando, de forma constante, evidências de estarem a aprender novos conteúdos. Pude verificar muito isso principalmente através dos desenhos espontâneos que estas realizavam. Enquanto no início do projeto desenhavam aranhas de uma forma mais aleatória, não sabendo muito como as representar, no final já conseguiam desenhar corretamente com as características que foram aprendendo, como se pode verificar por exemplo na seguinte nota de campo “Ao observar o desenho do L. e do R., reparei que estes dividiram o corpo da aranha em 2 partes” (21.11.2017).

Depois de promovidas todas as aprendizagens pretendidas, deu-se a divulgação do projeto. Para isso, questionei as crianças sobre como poderíamos divulgá-lo. Estas sugeriram que fossemos explicar o que tínhamos aprendido às crianças das outras salas, nomeadamente o berçário, uma sala de creche, e as restantes salas de JI. Sugeri então às crianças que fossemos às salas que tinham indicado e que levássemos os livros do projeto e a Aranha Bia, para que fosse mais fácil para elas explicarem o que tinham aprendido e o que tinham feito ao longo do projeto. No que diz respeito às salas de creche, sugeriu-se às crianças que só cantássemos a canção da Dona Aranha e levássemos a Aranha Bia, devido às especificidades das crianças em idade de creche.

A comunicação oral para um público não é algo muito fácil para crianças destas idades, mas considero que o grupo se demonstrou bastante comunicativo e conseguiu explicar com alguma clareza as aprendizagens que adquiriram sobre as aranhas. É claro que existiram crianças com uma maior participação espontânea como o L. e o S.C., mas as restantes também foram participando com o nosso incentivo e conseguiram articular o discurso de forma perceptível.

De um modo geral, considero que esta foi uma experiência muito positiva para todo o grupo, e teve um impacto positivo nas suas aprendizagens. Ao longo do projeto, fui abordando as áreas do conhecimento que fizeram sentido ser desenvolvidas, sendo que muitas vezes as propostas foram articulando os vários saberes, permitindo assim a análise de um tópico de acordo com diferentes perspetivas. Por exemplo, a área da matemática esteve sempre articulada com área do conhecimento do mundo, até porque para entender as características das aranhas teríamos também de ter algumas noções matemáticas como o número de patas, de

olhos, bem como a divisão do corpo e duas partes. Relativamente a aspetos a melhorar, penso que deveria ter definido outras estratégias para as atividades de pesquisa no computador. Penso que deveria ter organizado estas atividade de uma forma mais funcional com grupos mais reduzidos, de forma a promover aprendizagens mais significativas. Penso também que deveria ter negociado mais com as crianças relativamente a algumas propostas de atividade, para que estas pudessem ter uma voz mais ativa no projeto e que sugerissem mais as suas ideias.

## **REFLEXÃO SEMANAL (27/11/2017 A 01/12/2017)**

Esta semana refletirei acerca dos processos de pensamento lógico-matemático e a influência dos materiais e do brincar, uma vez que tenho vindo a observar diversas situações nas quais as crianças demonstram este tipo de pensamento, quer durante atividades propostas, quer em momentos em que estão a brincar ou a explorar o espaço e os materiais de forma livre.

Para refletir sobre este tema, importa caracterizá-lo e pensar qual o papel do educador na promoção do desenvolvimento desta competência. A verdade é que o pensamento lógico-matemático pode ser evidenciado em várias circunstâncias, e no que toca à educação pré-escolar o ato de brincar, e a disponibilização de materiais interessantes e diversificados, podem contribuir positivamente para o desenvolvimento dos processos de pensamento da criança.

Segundo Vigotsky, citado por Oliveira (2016), é através do brincar que a criança aprende a agir numa perspetiva cognitivista, estando livre para ser autónoma nas suas ações. Os materiais e os jogos disponibilizados à criança têm uma função importante na estimulação da curiosidade, do pensamento e da concentração, contribuindo também para o desenvolvimento linguístico. Os jogos e os blocos, para além de apresentarem um carácter lúdico, são um meio de contribuir e enriquecer o processo de pensamento das crianças.

Na perspetiva de Moura (2012), o pensamento lógico proporciona uma sistematização de atitudes e permite uma atitude de “descoberta”. Segundo o mesmo, “as crianças procuram sempre algo novo, querem sempre manipular algum objeto... aprendendo conceitos matemáticos: como lateralidade (esquerda/direita), lugar

(perto/longe), tamanho (grande/pequeno), quantidade, adição, subtração e tantos outros podendo progredir na realização de suas atividades.”

Desta forma, o contacto com os diversos materiais disponibilizados permite estimular novas aprendizagens. Ao manipularem livremente os vários objetos as crianças estão a descobrir quais as suas propriedades e acabam por interiorizar conceitos e conhecimentos de uma forma implícita enquanto brincam. Os jogos e os blocos proporcionados apresentam-se assim como estratégias didáticas que promovem a motricidade, noções de espaço, linguagens geométricas, contagem, resolução de problemas, noções de quantidades, números, entre outros.

Goldstein (2012) indica-nos que existem vários estudos que afirmam que o brincar ajuda a potenciar a criatividade, a resolução de problemas, comportamentos cooperativos e o pensamento lógico. Brincar ajuda, assim, a construir bases sólidas de aprendizagem porque os níveis mais recentes de aprendizagem baseiam-se nos anteriores, existindo uma evolução num processo chamado “scaffolding”.

As crianças começam desde cedo, e através das suas brincadeiras, a aprender competências matemáticas essenciais como a contagem, a igualdade, a adição, os padrões, os volumes, a medição. Esta compreensão implícita das crianças fornece uma base sólida sobre a qual se podem potenciar aprendizagens matemáticas. Por exemplo, já reparei várias vezes que as crianças quando pintam com as canetas gostam de fazer agrupamentos com as canetas juntando as cores que são iguais, ou quando brincam com os carros na garagem afirmam que um carro é maior do que o outro. Apesar de as crianças estarem a explorar livremente as várias áreas da sala e os seus materiais, elas estão sempre a dar evidências de aprendizagem e aprender novas coisas de uma forma lúdica.

O educador tem um papel fundamental na promoção do desenvolvimento cognitivo e aprendizagem, sendo que deve estar consciente de que na educação de infância, a aprendizagem resulta melhor existindo uma participação ativa das crianças em jogos, brincadeiras e atividades que envolvam ludicidade. Assim, faz sentido pensar em várias formas interessantes e lúdicas para potenciar aprendizagens. É importante que as crianças se envolvam em atividades e/ou brincadeiras que façam sentido para elas e que se relacionem com situações do dia-a-dia. Por exemplo, quando abordamos a temática das formas geométricas, faz sentido associar as várias formas a objetos que as crianças conheçam, para que a aprendizagem seja muito mais significativa para elas.

Torna-se importante pensar que as aprendizagens ligadas à matemática devem estar ligadas aos interesses e ao dia-a-dia da criança quando brinca e explora

o seu mundo quotidiano. O educador deverá promover experiências diversificadas e ao mesmo tempo desafiantes, apoiando a reflexão das crianças, e colocando-lhes questões que lhes permitam ir construindo noções matemáticas. A questão do planeamento é extremamente importante, porque para promover um espaço e um tempo educativo de qualidade, é importante que existam intenções. Isso implica planear consoante as várias observações que são feitas, de modo a adequar as propostas pedagógicas ao grupo, bem como a postura a adotar durante o tempo destinado ao brincar.

Em suma, é importante entender que a criança através da interação com o meio e com outro pode desenvolver o seu processo de pensamento. Deste modo, o espaço, os materiais disponibilizados e a postura do adulto são fundamentais para potenciar ao máximo as aprendizagens e desenvolverem o pensamento da criança.

## **REFLEXÃO SEMANAL (04/12/2017 A 08/12/2017)**

Uma vez que o conhecimento se processa de forma holística, faz sentido pensar na promoção de uma abordagem pedagógica articulada e transversal, não nos focando apenas numa só área de conhecimento de cada vez. Esta semana aproveitei a leitura da história *Cachos de ouro e os três ursinhos* para desenvolver várias atividades, tais como o reconto da história e a exploração de vários conceitos matemáticos (grande, pequeno, médio, maior que, menor que), recorrendo a comparações de altura e a comparação de objetos. Também na atividade de pintura com esponjas, foram desenvolvidos conceitos espaciais como o “dentro” e o “fora”.

No que diz respeito à leitura de histórias, podemos pensar que estes momentos só fazem parte do domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, mas isso não quer dizer que não possamos aproveitar as histórias que lemos de forma a articulá-las com outras áreas de conhecimento, como é o caso da área da matemática. Visto que a história que contei ao grupo abordava, de forma implícita, vários conceitos matemáticos, aproveitei esse facto para interligar a narrativa com esses conceitos da matemática. Comecei por explicar os conceitos “grande”, “pequeno” e “médio”, exemplificando e relacionando-os sempre com as personagens da história, e de seguida realizou-se uma comparação das alturas de algumas crianças para definir quem era o mais pequeno, o mais alto, ou o que tinham uma altura intermédia. Para

consolidar estas aprendizagens, as crianças puderam também classificar vários materiais/objetos do quotidiano quanto à sua grandeza, comparando-os em termos de tamanho e interligando-os com as personagens da história (“este é o maior de todos por isso é o do pai”). Considero que este conjunto de atividades articuladas tiveram um impacto positivo nas aprendizagens das crianças, uma vez que estas revelaram entusiasmo e demonstraram bastante interesse pela audição da história e pelas atividades decorrentes, querendo participar de forma ativa.

Para além disso, importa refletir sobre a importância da leitura de histórias recorrendo ao instrumento fundamental de contacto com a escrita – o livro. Tal como nos indicam (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.66). “É através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética”. É importante que o educador leia histórias, e que incentive as crianças a recontá-las através da memória ou a partir de imagens. O gosto e interesse pelos livros surgem por esta altura na educação de infância, por isso é importante promover vários momentos da rotina educativa em que as crianças escutem diversas histórias, e que disfrutem delas. É essencial que as crianças escutem as histórias lidas pelo educador ou por outro adulto, para que comecem a desenvolver um prazer pela leitura, e um interesse em querer aprender a ler e a descodificar o código escrito. Tendo em conta tudo isto, ambiciono promover mais momentos de leitura de histórias, não só por todos os seus benefícios, mas também porque as crianças revelam sempre um grande interesse por querer ouvir novas histórias.

## **REFLEXÃO SEMANAL (11/12/2017 A 15/12/2017)**

Nesta presente semana, pelo facto de muitas crianças terem faltado, notei uma grande diferença no que toca ao controlo e à supervisão do grupo. Considero que é um pouco diferente estar perante um grupo de vinte e três crianças, ao invés de um grupo com cerca de dez ou doze crianças. Com o grupo muito mais reduzido do que é habitual, a agitação que costumo sentir reduziu bastante, e o controlo do grupo tornou-se inevitavelmente mais fácil. Contudo, e perspetivando acerca da profissionalidade enquanto educadora de infância, penso que temos de estar preparadas para qualquer tipo de contexto educativo enquanto profissionais da educação, porque tanto nos pode ser atribuído um grupo com um número reduzido de crianças, como um grupo com o limite máximo de crianças permitidas. No entanto, se o grupo não foi for muito grande,

as oportunidades de estarmos mais disponíveis para apoiar as crianças são maiores. Com grupos mais reduzidos torna-se mais fácil estar disponível para apoiar, e estar atenta às necessidades e interesses de cada criança. Existindo assim uma maior e mais rápida capacidade de resposta.

Com grupos maiores, como é o caso (vinte e três crianças), temos que nos saber adaptar e introduzir estratégias que surgem do nosso conhecimento das crianças e que ajudam na gerência do grupo. Nem sempre é fácil, e tenho noção de que no início da profissão pode ser um pouco desesperante ter a cargo um grupo com cerca de 20 crianças, mas penso que com o tempo, persistência, e alguma assertividade, vamos naturalmente ganhando o controlo do grupo, o que é importante para tudo o resto, principalmente no que toca à promoção de um clima calmo e propício à aquisição de aprendizagens. Se o grupo estiver constantemente agitado, os momentos de aprendizagem em grande grupo, por exemplo, podem ser comprometidos e podem não surtir os efeitos que idealizávamos. Evidentemente, as crianças também necessitam de momentos em que possam brincar e explorar o espaço de forma livre, e considero que esses momentos, como por exemplo uma ida ao recreio, ajudam as crianças a libertarem as suas energias até porque esse momento serve para isso mesmo e muito mais. Deste modo, penso que ao proporcionarmos também estes momentos, a probabilidade de as crianças estarem mais envolvidas em atividades mais estruturadas (que não sejam muito extensas), aumenta.

No que toca à gerência do grupo, cabe ao educador saber quando intervir nos momentos certos e que atitude ter num determinada situação. Eu tenho vindo a perceber que existe um limiar muito ténue entre sentir o controlo do grupo e perder esse sentimento de controlo. Confesso que por vezes, sinto que perco um pouco o controlo quando intervenho tardiamente, ou quando não sou assertiva o suficiente. No entanto, comparativamente com o início da prática profissional, penso que tenho vindo a melhorar de forma gradual, e sei que tenho que continuar a trabalhar nesse sentido, tentando sempre fazer melhor.

## **REFLEXÃO SEMANAL (18/12/2017 A 21/12/2017)**

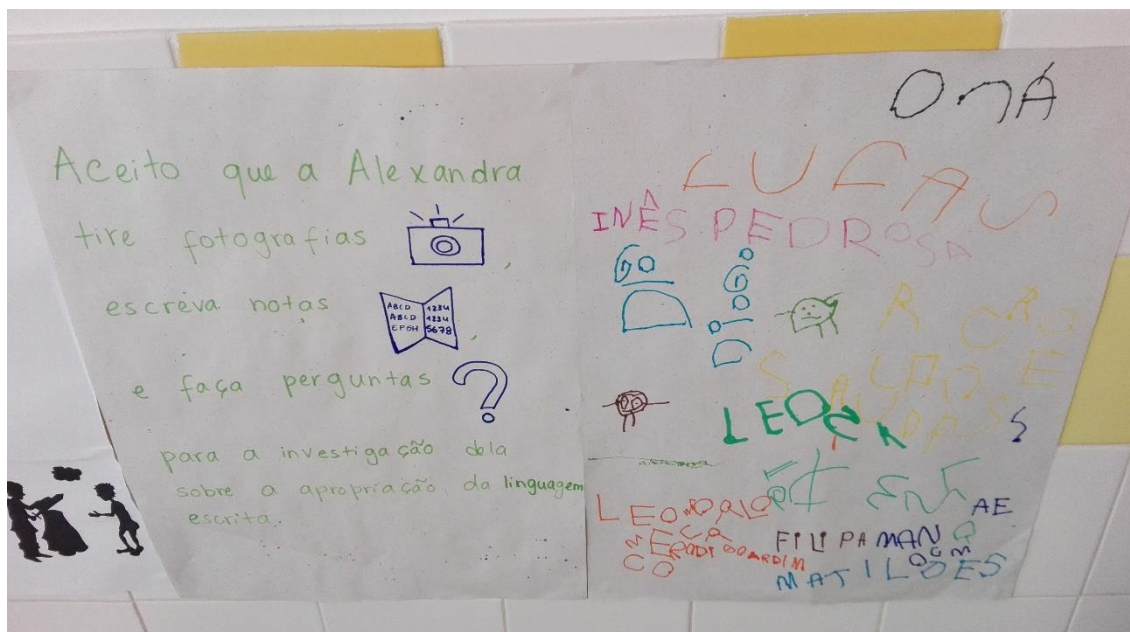
Antes da iniciação de qualquer investigação, torna-se essencial reconhecer e aplicar alguns princípios éticos. Sendo assim, torna-se fundamental ao longo da minha ação pedagógica assegurar um conjunto de princípios éticos e deontológicos, de forma a garantir que a investigação siga um protocolo de segurança e clareza de informação para todos os intervenientes.

Deste modo, ao longo da minha prática fui aplicando algumas estratégias que asseguram os princípios éticos que considere essenciais para esta investigação.

Primeiramente, foi definido o princípio do respeito pela privacidade das crianças através da preservação do anonimato. O nome das crianças e dos restantes agentes envolvidos nunca são revelados, sendo que me refiro a estes através das iniciais dos seus nomes. No que diz respeito aos registos fotográficos, estes serão editados de forma a não ser revelada a identidade de ninguém.

Depois, tornou-se importante realizar a explicitação dos objetivos da investigação para, posteriormente, ser obtido o consentimento informado. Assim, as crianças foram informadas, sendo que lhes foi explicado que estão envolvidas num processo de investigação. Estas foram informadas, através de uma conversa em grande grupo sobre a temática que estou a investigar, e qual o papel delas em todo o processo. Foi-lhes explicado que por vezes eu posso ter necessidade de apontar notas de campo no meu caderno, que posso ter de fotografar algumas situações, e que posso ter que perguntar algumas coisas. Contudo, desde o início do estágio, sempre que fotografava algo, tinha sempre o cuidado de perguntar às crianças se podia fazê-lo, ou então mostrava sempre a fotografia às crianças para estas se aperceberem do facto de eu lhes ter tirado uma foto. Também quando tiro notas, muitas das vezes as crianças questionam-me sobre o que estou a fazer e eu tento explicar-lhes o que estou a fazer naquele momento.

Depois de informadas, questioneei as crianças para entender se estas aceitavam ou não participar na investigação, criando uma espécie de “contrato” que estas assinaram no caso de aceitarem. As crianças que quiseram participar assinaram através da escrita do seu nome ou através de um desenho que as identifica-se. O “contrato” foi depois afixado numa parede da sala (cf. Figura 1).



**Figura 10.** Consentimento informado - "Contrato" realizado com as crianças.

A aplicação destas estratégias contribuem para que as crianças tenham consciência de que estão a fazer parte de uma investigação, sendo que é essencial que todos os agentes envolvidos, independentemente de serem crianças ou não, sejam devidamente informados e respeitados.

Relativamente aos aspetos que posso melhorar, em termos de ética, penso que é essencial informar as famílias sobre o facto de estar a realizar uma investigação em que as crianças estão envolvidas. Para isso, penso que irei elaborar um cartaz informativo que irá ser colocado à entrada da sala, a explicar em que consiste a investigação.

## **REFLEXÃO SEMANAL (08/01/2018/ A 12/01/2018)**

Visto que o final do estágio em valência de jardim-de-infância se está a aproximar, importa fazer uma pequena reflexão sobre todo o percurso realizado até aqui, considerando os principais pontos fracos e fortes, bem como a contribuição da prática profissional supervisionada para a construção da minha identidade profissional.

No que toca às competências pessoais, considero que me consegui integrar no grupo educativo, do qual fazem parte as crianças e a equipa educativa de sala,

sentindo-me bem recebida desde o início. Penso que consegui realmente construir uma relação afetiva e adequada com as crianças, demonstrando estabilidade emocional, confiança, disponibilidade, carinho e compreensão. Esta relação foi sendo construída desde o início e foi-se fortalecendo, sendo que as crianças no seu dia-a-dia tanto recorrem a mim como à educadora cooperante ou à ajudante de ação educativa, visionando-me assim como parte integrante do equipa. Para alimentar esta relação, tentei sempre responder adequadamente às características de cada criança. Como forma de promover a autoestima, a persistência e o desejo de aprender, tentei valorizar as ações das crianças através de *feedback's* positivos e elogiar o seu empenhamento e/ou persistência.

No que diz respeito à integração e articulação na equipa de sala, penso que me fui integrando aos poucos, e acho que poderia ter desenvolvido mais esta relação de cooperação através do diálogo, partilhando informações, ideias e sugestões, de modo a não apresentar uma postura tão recatada. Neste parâmetro, considero também que a articulação das minhas ações com a restante equipa educativa foram essenciais, até porque tenho noção de que todos os membros da equipa devem caminhar para o mesmo o objetivo e responder com consistência às diversas situações decorridas. Se formos consistentes nas nossas ações, a implementação das intencionalidades pedagógicas irão certamente obter um resultado positivo.

No que toca à planificação, sempre tentei promover ou propor atividades que fossem ao encontro dos interesses e necessidades das crianças, com o intuito de potencializar as suas competências. A realização do trabalho de projeto permitiu o desenvolvimento de um tópico que partiu do interesse e curiosidade das crianças, sendo que estas puderam participar ativamente nas várias fases e mostraram-se quase sempre envolvidas e entusiasmadas no decorrer do projeto. Para além disso, este projeto foi uma excelente forma de fazer uma abordagem holística pelas várias áreas e domínios preconizadas nas OCEPE (2016).

Por outro lado, também fui desenvolvendo outras atividades nas mais diversas áreas de conteúdo que achei que fossem pertinentes, tendo em conta tudo o que observei sobre o grupo. Por exemplo, uma vez que as crianças têm vindo a demonstrar um crescente interesse pela leitura e pela escrita, e sendo que nesta fase é importante que os adultos promovam o contacto com os livros e audição de histórias, achei importante criar alguns momentos para ler livros e contar histórias, sendo que por vezes estas serviram de fio condutor para posteriores atividades de

outro domínio. Uma característica deste grupo de crianças é também o seu grande interesse pela área das expressões, sendo que achei pertinente introduzir novas canções para as crianças aprenderem e disfrutarem. Nesta área também promovi algumas atividades no domínio das artes visuais que estimulassem ainda mais as capacidades das crianças, tentando diversificar as técnicas artísticas e os materiais.

No que concerne ao controlo e à gestão do grupo de crianças, desde o início do estágio, penso que este aspeto tem sido a minha grande dificuldade. Contudo, e visto que o meu conhecimento está muito mais apurado, penso que tenho vindo a evoluir, conseguindo mediar o grupo com mais facilidade comparativamente ao início do estágio. Tenho consciência de que este é um aspeto que tenho continuar a melhorar, até porque toda a experiência me fará evoluir dar-me-á mais confiança e capacidades de gestão do grupo. Tenho também consciência de que cada dia é um dia, e tenho de me saber adaptar da melhor forma, até porque uma estratégia pode resultar num dia e no dia seguinte pode falhar. Apesar de o grupo ser o mesmo e de saber que algumas estratégias têm tendências para resultar melhor, tenho de saber sempre dar a volta às adversidades que possam ocorrer. Com a experiência que obtive até agora, penso que a gestão do grupo tem de passar também pela transmissão de uma postura segura e, ao mesmo tempo, assertiva e firme, para facilitar o processo de mediação, principalmente nos momentos em grande grupo.

Relativamente ao contacto com as famílias, este foi caracterizado pela exposição e divulgação de algumas informações, como a afixação de cartazes informativos e a exposição do projeto. Também fui tendo algum contacto com as famílias das crianças nos momentos do acolhimento da manhã, ou por vezes da tarde. Penso que neste parâmetro acabei por dar continuidade ao que já estava a ser feito, não tendo introduzindo grandes intencionalidades para promover uma maior relação. Apesar disso, a relação que foi criada foi positiva, até porque as famílias sempre demonstraram interesse por todo o processo educativo e foram sempre bastante compreensivos e acessíveis, sendo que me viam como parte integrante da equipa.

De uma forma geral, e tendo em conta as minhas experiências anteriores, penso que tenho vindo a evoluir de forma positiva e consistente, principalmente no que toca à iniciativa. Tenho consciência de que ainda tenho de trabalhar muito para tentar melhorar alguns aspetos da minha identidade profissional, passando pela demonstração de uma maior confiança nas minhas capacidades, não apresentando uma postura em que demonstre receio de arriscar. A confiança e valorização das

minhas capacidades são aspetos que pouco a pouco estou a tentar alcançar, e considero que a minha presença neste contexto educativo fez-me perceber isso. Enquanto estagiária, e tendo em conta a minha pouca experiência, nunca me demonstrei muito confiante no que toca às minhas capacidades, mas compreendi que a iniciativa tem de partir de mim, e que tenho de tentar sempre melhorar o que pode ser melhorando, não tendo receio de arriscar, para que eu possa consolidar as minhas competências profissionais.

## NOTAS DE CAMPO REFLEXIVAS

### Notas de campo (25/09 - 29/09) – Semana de Observação

#### **Segunda-feira, 25 de setembro de 2017**

A diretora começou por me mostrar a mim e às restantes estagiárias os vários espaços e infraestruturas da instituição. Percebi que existe a valência de creche e jardim-de-infância (JI). No total existem quatro salas JI, sendo que uma se situa no piso inferior, e as restantes num pavilhão no piso superior apenas com salas desta valência.

Posteriormente conheci a educadora cooperante que me irá acompanhar e o grupo de crianças. O grupo é constituído por 22 crianças, sendo que a maior parte delas já frequenta este estabelecimento educativo desde a creche, acompanhados sempre pela mesma educadora desde a creche até ao JI. Isto indica-me que a maioria das crianças já está familiarizada com os espaços, as rotinas e as regras da instituição e também da própria educadora. O grupo tem também uma vinculação de qualidade com a educadora, e vêem-na como uma figura de referência com a qual têm uma relação de confiança.

Pude observar também o espaço do recreio que é composto por uma área espaçosa para as crianças se movimentarem, com algumas árvores, mesas e escorregas. Os pisos variam: na zona dos escorregas o pavimento é mais esponjoso para reduzir o impacto de eventuais quedas; e na zona de árvores e mesas, o pavimento é composto por gravilha.

#### **Terça-feira, 26 de setembro de 2017**

Durante o momento do acolhimento das crianças, a educadora apresentou-me aos pais referindo que estarei a realizar um estágio com o grupo de crianças até o mês de janeiro.

Hoje pude observar mais atentamente a organização do espaço da sala de atividades. Esta encontra-se organizada por várias áreas de atividade: a área da casinha, da biblioteca, do computador, da garagem, das ciências, dos jogos de

mesa, das expressões e das construções. Na sala existe também o tapete que permite reunir todo o grupo, as mesas que permitem a realização de diversas atividades.

Os materiais destinados às crianças encontram-se ao seu alcance, sendo que estas são livres de escolherem o que querem.

As crianças têm liberdade para escolher em qual área querem brincar, sendo que podem brincar em mais do que uma área durante o período da manhã ou da tarde destinado às áreas de interesse. Cada área tem um limite de crianças que é reconhecido pelas mesmas. Por exemplo, as crianças sabem que na área da casinha podem estar mais crianças do que na área da biblioteca ou das ciências.

Durante o momento em que nos sentámos no tapete a conversar, a educadora juntamente com as crianças explicaram-me que existiam várias áreas na sala, e referiram como preenchiavam o mapa do tempo (meteorológico) e o mapa das presenças no ano letivo anterior. Durante a explicação do mapa do tempo, as crianças referiram os vários estados meteorológicos (chuva, nuvens, sol, trovoadas, etc), e uma delas disse que o sol desaparecia à noite e depois aparecia lua. Uma das crianças chegou a questionar onde é que fica o sol quando anoitece. Este poderá ser um possível tópico a explorar através da metodologia de trabalho por projeto.

Na parte da tarde, a educadora perguntou às crianças se sabiam o que é o “amigo da sala” e quais as suas funções. A educadora explicou às crianças que quem é amigo da sala tem de ser muito responsável e ajudar sempre que preciso. A educadora apontou então numa folha o que as crianças disseram sobre as tarefas do amigo da sala: “o amigo da sala vai à frente no comboio”, “ajuda as professoras”, “ajuda a fazer recados”, “limpa as mesas” e “ajuda a arrumar”.

#### **Quarta-feira, 27 de setembro de 2017**

Durante a conversa matinal no tapete, a educadora referiu que algumas crianças tinham feito muitas poucas pinturas, e sugeriu que quem ainda não tivesse feito que poderia aproveitar para fazer. Explicou às crianças que sempre que quiserem fazer uma pintura, podem fazê-la.

Junto da estante com folhas brancas A4 e a A3 existe uma caixa onde estão arrumadas as capas com os desenhos e pinturas de cada criança. Apenas pela espessura e peso das capas se consegue perceber que existem crianças que realizam muitos mais desenhos/pinturas do que outras que têm a capa muito mais leve.

Enquanto as crianças brincavam nas áreas, a educadora cooperante sugeriu que fosse eu a introduzir o amigo da sala na rotina da sala. Fiz assim o cartaz com as tarefas do amigo da sala que as crianças tinham referido no dia anterior. Elaborei também as medalhas que os amigos da sala iriam usar no pescoço para poderem ser identificados.

Depois de as crianças terem arrumado a sala para depois irem almoçar, sentaram-se no tapete e a educadora leu-lhes o livro *Malaquias não resiste a um chocolate* de Mário Cordeiro. Ao longo da leitura a educadora foi fazendo algumas questões às crianças, e no final mencionou a moral da história: não se deve roubar nada a ninguém e devemos sempre pedir se quisermos alguma coisa.

#### **Quinta-feira, 28 de setembro de 2017**

No dia de hoje tive a minha primeira intervenção na conversa que se realiza no tapete. Depois das crianças terem comido o reforço da manhã, conversei com o grupo sobre o “amigo da sala”. Relembrei as crianças de que a educadora já tinha falado com elas na terça-feira e que tinha apontado o que elas tinham dito. Perguntei então às crianças se ainda se lembravam das funções do amigo da sala, e inicialmente as crianças referiram algumas regras da sala como “não empurrar”. Percebi então que seria melhor referir que o que estavam a dizer eram as regras da sala e não as funções do amigo da sala. Decidi então dar um exemplo concreto do que o amigo da sala deve fazer e partir daí as crianças foram referindo outras tarefas. Mostrei ao grupo o cartaz que tinha feito e referi que tinha apontado tudo para que ninguém se esquecesse. Mostrei também as medalhas a serem utilizadas pelos amigos da sala e referi que em cada dia da semana iriam existir dois amigos diferentes. Por exemplo, os amigos da sala de segunda-feira não repetem o mesmo cargo no dia seguinte ou na mesma semana. No final a educadora entregou as medalhas aos amigos da sala daquele dia e voltei a relembrar as funções que tinham. Quando a auxiliar educativa voltou à sala, a educadora sugeriu que as

crianças lhe explicassem o que era o amigo da sala uma vez que ela não tinha ouvido. As crianças assim o fizeram.

Depois desta conversa, a educadora mostrou às crianças as “folhas de outono” que tinham visto na segunda-feira e referiu que esta iriam levar um pouco de cola branca. Realizou-se então uma atividade que foi iniciada pela educadora e terminada por mim. Cerca de 4/5 crianças de cada vez sentaram-se numa das mesas, escolheram a folha que queriam e colocaram cola branca de modo a que a folha ficasse com algum brilho (como se fosse envernizada). A meio da atividade fui chamando as crianças que ainda não tinham realizado a atividade e dirigia-a. Expliquei às crianças que teriam de escolher uma folha à escolha delas e que teriam de colocar um pouco de cola nos dois lados da folha. À medida que iam terminando, ia chamando as crianças que ainda não tinham feito.

Depois as crianças, juntamente com a auxiliar foram pintando os envelopes com esponjas, escolhendo a cor que queriam. Esses envelopes servirão para colocar as folhas já secas, para que as crianças as levassem para casa.

#### **Quinta-feira, 29 de setembro de 2017**

Na conversa de hoje no tapete, durante a parte da manhã, a educadora falou sobre os dois caixotes do lixo existentes e referiu que um deles era para o lixo normal (lixo orgânico) e outro era apenas para colocar papel e cartão porque é um papelão. Perguntou assim às crianças se sabiam o que se colocava no (ecoponto) azul. O D.B. disse que era onde se põe papel. A educadora perguntou também se sabiam o que se colocavam nos outros ecopontos (amarelo e verde). Como o papelão da sala era branco, as crianças confundiam-no com o lixo orgânico e não faziam bem a divisão. Então, a educadora sugeriu que colássemos autocolantes azuis no caixote para sabermos que era naquele caixote que deveríamos colocar o papel e o cartão. Posteriormente, um pequeno grupo de cerca de 5 crianças ficaram comigo numa das mesas a colar os autocolantes azuis no papelão, sendo que fui também chamando outras crianças que também demonstraram interesse pela tarefa de modo a conseguirem também realizá-la. Enquanto isso, à vez, um pequeno grupo de crianças faziam um desenho em folhas coloridas na mesa onde estava a educadora. As restantes crianças brincaram nas áreas.

## Notas de campo (02/10 - 06/10)

### **Segunda-feira, 02 de outubro de 2017**

Hoje na conversa tida no tapete durante o acolhimento, notei que apesar de o grupo ter vontade em comunicar, existem ainda algumas dificuldades na articulação das palavras e também na construção de alguns enunciados. Por exemplo, uma das crianças disse “eu não trazi hoje” (D.B.) quando se referia às folhas de outono que tinha levado para casa na semana passada. Nestes casos, é importante que o adulto ouça atentamente a criança e devolva o modelo correto do enunciado linguístico, de modo a promover o seu desenvolvimento linguístico.

Após a conversa, cantámos os parabéns à MF que veio acompanhada pelos pais, de seguida dirigimo-nos ao refeitório e cantámos de novos os parabéns porque a MF trouxe um bolo para todos.

### **Terça-feira, 03 de outubro de 2017**

Nesta terça-feira geri a conversa de grande grupo no acolhimento da manhã. Perguntei às crianças se tinham algumas novidades que queriam contar, mas estas não estavam muito comunicativas. Pensei então em fazer uma pergunta mais específica sobre como tinha corrido a sessão de inglês do dia anterior, onde já algumas crianças quiseram falar. No que diz respeito à minha prestação penso que existiram alguns “tempos mortos” e que a conversa poderia ter sido mais dinâmica. Deveria ter sido um pouco mais expressiva e mostrar-me curiosa, criando assim uma conversa mais fluída e talvez com uma maior participação por parte das crianças.

### **Quarta-feira, 04 de outubro de 2017**

No dia de hoje participei também na conversa inicial realizada no tapete, mas desta vez deparei-me com uma dificuldade diferente. Senti que quando a educadora cooperante se ausentava por breves instantes do tapete, perdia o controlo do

grande grupo. Muitas crianças queriam comunicar mas tinham dificuldade em esperar pela sua vez de falar, e muitas vezes falavam uns por cima dos outros, o que causava também a dispersão de outras crianças relativamente à conversa. Apesar de ter dito às crianças para colocarem o dedo no ar quando quisessem falar, elas não estavam a cumprir essa regra e só com algum apoio da educadora consegui gerir um pouco melhor a conversa.

Penso que seja importante desde já estabelecer alguns limites com as crianças e agir com mais assertividade em certas situações de gestão do grupo para que estas me possam ver como mais uma figura ativa da equipa educativa de sala.

**Quinta-feira, 5 de outubro de 2017**

**FERIADO**

**Sexta-feira, 6 de outubro de 2017**

Hoje devido à falta de alguns profissionais da instituição as crianças tiveram de ficar mais tempo no recreio do que o habitual, tanto da parte da tarde como da parte da manhã, passando assim menos tempo dentro da sala de atividades. Durante o período da manhã, participei em alguns acolhimentos, dando os “bons dias” aos pais e mães que traziam os filhos. Pretendo começar a estabelecer uma relação com as famílias desde o início para que possa progredir neste aspeto que me trouxe algumas dificuldades no passado.

### **Notas de campo (09/10 - 13/10)**

**Segunda-feira, 09 de outubro de 2017**

Durante a reunião da manhã realizada no tapete as crianças foram comunicando o que tinham feito durante o fim-de-semana, sendo que a educadora foi ouvindo atentamente o que estas iam dizendo e ia questionando-as como forma de se mostrar interesse nas suas experiencias individuais. Considero que os momentos de

conversa em grande grupo são excelentes para promover a vontade de comunicar das crianças e estimular as suas produções linguísticas. Para que estas tenham esta vontade de comunicar as suas experiências, opiniões e interesses, é importante criar um ambiente seguro em que elas se sintam ouvidas e valorizadas. No momento de transição antes de as crianças irem almoçar tive a iniciativa de iniciar um jogo em grande grupo para evitar tempos de espera. Como uma das crianças já sabia as regras do jogo (telefone estragado), pedi que explicasse o jogo às restantes crianças e fui retificando sempre que necessário. As crianças tiveram uma boa receção à introdução deste jogo, mostrando-se bastante envolvidas. Este jogo promoveu também um espírito de cooperação entre as crianças.

### **Terça-feira, 10 de outubro de 2017**

Na reunião da manhã, depois de as crianças terem feitos as suas comunicações, mostrei-lhes algumas conchas de diferentes formas e tamanhos e deixei-as manipular os materiais para que sentissem e percebessem as diferentes texturas e diferenças entre elas. Fui fazendo algumas perguntas e afirmações como: “sabem como se chama isto que tenho na minha mão” “tenho aqui umas mais pequeninas e outras maiores” “apanhei-as na praia durante verão”. A educadora foi também questionando as crianças. Posteriormente perguntei às crianças onde deveríamos colocar as conchas e estas sugeriram que as guardássemos na área das ciências. O amigo da sala foi então buscar umas gavetas dessa área e colocamos as conchas numa das gavetas que estava vazia. Como estávamos a falar sobre a área das ciências a educadora lembrou-se de uma experiência que poderia fazer naquele momento: encher um balão com ar e friccioná-lo por exemplo num tecido para criar eletricidade estática e atrair pequenos pedaços de papel. As crianças ficaram muito atentas a esta experiência. Posteriormente experimentámos colocar os balões nos cabelos das crianças para ver o que acontecia. O grupo revelou interesse pelas experiências, sendo que não dispersou a atenção e quis participar nela.

Algumas crianças do grupo revelam já uma vontade em querer escrever o seu nome nos desenhos, sendo que algumas conseguem escrevê-lo de forma perceptível, como é o caso do L.O. Durante a tarde esta criança quis mostrar-me uma pulseira que trazia no pulso com o seu nome, sendo que eu lhe perguntei se ele sabia o que

estava lá escrito e ele respondeu-me: “É o meu nome”. Esta criança já começa a associar a linguagem oral aos símbolos (escrita), e já revelou várias vezes saber que aquela sequência de letras ou aquela palavra específica representa o seu nome.

#### **Quarta-feira, 11 de outubro de 2017**

Enquanto as crianças iam brincando livremente pelo recreio, repararam que estava uma pequena aranha no teto da pequena casa de brincar. O DB, acompanhado de outras crianças do grupo, dirigiu-se a mim e disse-me o seguinte: “*Axanda, está uma aranha dento da casa!*”. Outras crianças do grupo também se aperceberam da situação, e com um ar curioso iam entrando e saindo da casa para poder observar a aranha que lá estava dentro. Posteriormente, na reunião da manhã em que as crianças comunicaram as novidades, o L referiu que tinha visto uma aranha no recreio, e outras crianças manifestaram interesse nesse assunto entrando também na conversa. Tornou-se evidente o interesse das crianças pelo tópico e questionou-se o grupo sobre o que já sabiam, o que queriam descobrir, como descobrir e o que queriam fazer. Iniciou-se assim um projeto com as crianças que pretende promover um maior conhecimento sobre este animal.

Durante o tempo destinado à utilização das áreas de interesse e algumas atividades, chamei um pequeno grupo de crianças para me ajudar a construir uma “teia de aranha” em 3D, utilizando um balão, cordão e cola branca. A minha ideia inicial seria fazer a proposta com vários pequenos grupos mas percebi que não preparei a atividade tão bem como gostaria. Percebi que a atividade ficou muito dirigida por mim porque as crianças não conseguiam realizar alguns passos com a precisão necessária. Percebi também que deveria ter explicado melhor durante a conversa no tapete a atividade que tinha proposto para esse dia, para que todas as crianças ficassem a saber.

Durante a reunião da tarde, a educadora sugeriu que eu fosse buscar a teia que tinha realizado durante a manhã porque já estava seca, e que explicasse como a tinha feito. Para que a teia fosse concluída o balão teve de ser rebentado, e durante

esse momento, o efeito visual criado causou nas crianças um grande espanto e entusiasmo.

#### **Quinta-feira, 12 de outubro de 2017**

Na reunião da manhã onde conversamos sobre o projeto das aranhas. Perguntei às crianças se tinham perguntado aos pais informações sobre as aranhas. O L. referiu que o pai lhe tinha dito que as aranhas tinham 8 patas, 4 de cada lado. Questionei-as também sobre aspetos que queriam saber sobre as aranhas, uma vez que se iria realizar uma pesquisa em pequeno grupo no computador da sala. Estas sugeriram que pesquisássemos sobre as cores das aranhas, o número de patas e olhos, e sobre as teias de aranha (para que servem, de onde saem). Senti muita dificuldade em gerir o grupo, porque algumas crianças queriam falar e não conseguiam esperar pela sua vez, enquanto outras começaram a dispersar a atenção passado alguns minutos. Existiram alguns momentos em que conseguia a atenção das crianças, mas rapidamente estas voltavam a dispersar. Foi difícil gerir as crianças porque muitas queriam falar e por vezes interrompiam quem estava a falar e não consegui contornar esta situação com sucesso.

Depois de terem arrumado a sala, as crianças que estiveram comigo a realizar a pesquisa no computador partilharam com o grupo o que tinham aprendido: as aranhas podem ter muitas cores, tamanhos, têm realmente 8 patas como o L. tinha mencionado, podem ter até 8 olhos, constroem teias para capturar alimentos (pequenos insetos), e expõem as teias pelo abdómen.

Na parte da tarde, as crianças viram uma aranha no recreio e educadora disse para estas irem buscar o “copo das ciências” para que se pudesse observar a aranha. A aranha foi então “capturada” e durante a conversa no tapete as crianças puderam espreitar a aranha que estava dentro do copo. Depois disto, as crianças referiram que queriam fazer uma “aranha gigante”. A educadora aproveitou a situação para ir buscar papel de cenário, sendo que se desenhou uma grande aranha em grande grupo (a I.P. pintou os olhos da aranha, o D.B. desenhou a boca, o S. desenhou 4 patas e o L. as outras 4), depois cada criança desenhou uma aranha mais pequena com uma cor à sua escolha.

**Sexta-feira, 13 de outubro de 2017**

Depois de as crianças terem arrumado a sala e se terem sentado no tapete, apresentei uma marioneta de uma aranha (elemento lúdico). Ao manipular a marioneta, criei a personagem da “dona aranha” e fui cumprimentando as crianças uma a uma, sendo que estas estavam muito recetivas e sorridentes durante este momento, mostrando estar interessadas e pediram-me até para repetir a dinâmica. Durante a parte da tarde, a educadora perguntou às crianças se queriam dar um nome à aranha, e então foi criada uma pequena votação, sendo que se escolheu o nome “Bia” para a aranha. Com a marioneta sempre presente, as crianças escutaram a canção “Dona Aranha” através de uma coluna e foram acompanhado com movimentos corporais (subir, descer). Comparativamente ao dia de ontem, consegui controlar o grupo com muito mais facilidade, talvez porque estava um pouco mais segura e também porque introduzi um elemento mais lúdico de modo a tornar as conversas mais dinâmicas, mantendo as crianças interessadas. Considero assim que as crianças tiveram uma resposta muito positiva a esta iniciativa.

**Notas de campo (16/10 - 20/10)**

**Temas**

**Segunda-feira, 16 de outubro de 2017**

Hoje no acolhimento da manhã (grande grupo) foi introduzido o mapa das presenças das crianças. Este mapa consiste numa tabela de dupla entrada com os nomes/fotos e os dias da semana, sendo que as crianças colam todos os dias uma bola verde para marcar a sua presença. O facto de a tabela ser de dupla entrada promove um procedimento mais complexo e desafiante para as crianças. No início elas terão de ter o apoio do adulto, mas gradualmente espera-se que comecem a entender como se utiliza a tabela de dupla entrada para que a utilizem de forma autónoma. Este instrumento apresenta imensas potencialidades no domínio da matemática (contagem das crianças presentes, organização de dados e sua interpretação).

Instrumentos de  
sala  
Matemática

<p>No momento em grande grupo antes do almoço li o livro <i>A Aranha Muito Ocupada</i> de Eric Carle no tablet. As crianças estavam um pouco agitadas no início mas assim que comecei a ler o livro começaram a escutar a história. Fui sempre fazendo algumas perguntas ao longo da história (o que acham que vai acontecer? que animal é este?), e a maioria das crianças foi interagindo com a história, algumas de forma mais efusiva quando fizemos os sons dos animais da história. O facto de ter lido a história no <i>tablet</i> dificultou um pouco o processo porque demorei muito mais tempo a mostrar as ilustrações às crianças do que se as mostrasse num livro, causando assim alguns tempos de espera.</p>	<p>Leitura de Histórias</p>
<p><b>Terça-feira, 17 de outubro de 2017</b></p> <p>Na parte da manhã no momento em grande grupo achei por bem fazer um pequeno ponto de situação do projeto, para tentar entender o que as crianças já tinham aprendido. Como tive algumas dificuldades em gerir todo o grupo durante esta conversa, a educadora cooperante sugeriu-me que eu fizesse esta conversa em pequeno grupo, que resultou melhor. Nesta situação penso que deveria ter tido uma maior capacidade de reação/resposta, porque se a conversa fosse realizada com todo o grupo provavelmente metade do grupo não iria estar atento e iria prejudicar as crianças que realmente queriam participar.</p>	<p>Intervenção (organização do grupo, capacidade de adequação às adversidades)</p>
<p><b>Quarta-feira, 18 de outubro de 2017</b></p> <p>Hoje iniciou-se a construção dos sacos do Halloween (sugestão da instituição/educadora cooperante) com as embalagens pedidas aos pais na semana passada. Primeiramente em grande grupo fiz uma pequena contextualização do que era o Halloween e expliquei como iriam realizar os sacos. De seguida, esta proposta foi realizada em pequeno grupo para que as crianças</p>	<p>Expressão plástica</p>

<p>tivessem um maior apoio do adulto durante o procedimento, e à medida que uma criança acabava de forrar o seu saco, outra ocupava o seu lugar. As crianças foram colando as tiras de papel seda/crepe nas embalagens à sua maneira. De uma maneira geral as crianças aderiram bem à proposta, mas existiu uma situação que me causou dúvidas. Uma das crianças começou por colar as tiras de papel na embalagem, com algum apoio (eu punha cola, ela colava as tiras) mas começou por perder o interesse e deixou o saco por terminar. Como faltava muito pouco para começar a arrumar a sala, eu coleí algumas tiras que faltavam para que a embalagem ficasse forrada, mas não sei se o deveria ter feito uma vez que interferi na produção da criança. Talvez devesse ter chamado a criança na parte da tarde, ou no próximo dia, e perguntar se queria acabar a sua produção.</p>	
<p><b>Quinta-feira, 19 de outubro de 2017</b></p> <p>Depois de as crianças terem a sessão de ginástica com um professor da instituição as crianças voltaram à sala e retomaram as atividades. Tivemos um pequeno momento no tapete em que cantámos a canção da Aranha Bia (Dona Aranha) e conversámos sobre a “Aranha Bia Gigante”. Eu expliquei que já tínhamos feito a cabeça com um saco de plástico e folhas de papel amachucadas. Já tinha definido juntamente com as crianças que a aranha iria ser preta, mas primeiramente precisávamos de forrar o saco com papel de jornal para a tinta funcionar. Então fui chamando as crianças à vez para me ajudarem na construção da aranha gigante. Todas as crianças quiseram participar neste processo.</p> <p>Na transição do momento de arrumar para o almoço, joguei com as crianças ao jogo do telefone estragado em que tínhamos de pensar em cores que as aranhas podiam ter. Eu expliquei o jogo</p>	<p>Música Expressão plástica Planeamento conjunto</p> <p>Jogo</p>

<p>e pensei na primeira palavra que foi passando pelas crianças. Na segunda ronda deixei uma das crianças escolher a cor. As crianças tiveram uma reação muito positiva, estiveram muito envolvidas e empenhadas em passar a “mensagem” ao colega do lado.</p>	
<p><b>Sexta-feira, 20 de outubro de 2017</b></p> <p>Como as crianças do grupo já sabem a canção da Aranha Bia (Dona Aranha), convidou-se algumas crianças da creche para escutarem a canção cantada pelo nosso grupo, com ajuda da Aranha Bia (fantoche). Foi formada uma roda em que se sentou toda a gente (crianças do JI, da creche, educadoras e auxiliares). As crianças ajudaram-me a “chamar” a aranha, e depois fui cumprimentando as crianças da creche com o fantoche. Depois cantámos a canção para as crianças mais novas. O grupo esteve bastante calmo e teve uma reação muito positiva e curiosa relativamente à presença das crianças da creche. É de frisar que algumas crianças têm os seus irmãos também a frequentar esta instituição.</p>	<p>Interação com outro grupo de crianças</p>

Notas de campo (23/10 - 27/10)	Temas
<p><b>Segunda-feira, 23 de outubro de 2017</b></p> <p>Hoje deu-se continuidade à construção da “Aranha Bia”. Uma vez que esta já tinha sido forrada com folhas de jornal, pintou-se a cabeça da aranha com a cor que já sido definida (preto). A atividade foi realizada com duas crianças de cada vez, sendo que cada criança pintou um bocado da aranha. As crianças demonstraram querer participar na atividade e estiverem envolvidas no processo.</p> <p>Antes da hora de almoço deslocamo-nos até ao recreio e sentámo-nos no chão em roda para a leitura do livro <i>Bruxa Mimi</i></p>	<p>Atividades Expressão Plástica Pintura Construção 3D</p>

<p><i>vai à praia</i>. Apesar de o recreio ter alguns elementos que podem levar à distração das crianças, estas estiverem relativamente atentas à leitura da história, querendo participar muitas vezes para comunicar experiências pessoais como idas à praia ou à piscina (assuntos retratados no livro). Como forma de manter as crianças interessadas e envolvidas na escuta da história, ao longo da leitura pedi a colaboração das crianças para irem mexendo “a varinha mágica como a Bruxa Mimi”, e fui questionando o grupo com várias perguntas, tais como: “o que será que vai acontecer” “o que será que aconteceu ao chapéu”.</p>	<p>Leitura de histórias</p>
<p><b>Terça-feira, 24 de outubro de 2017</b></p> <p>Nas atividades da manhã construímos umas pequenas aranhas (para color nos sacos de Halloween) utilizando capsulas do café. As crianças puderam escolher a cor que queriam e espalmaram a cápsula para a poderem decorar (olhos e patas). Como a atividade envolvia alguns procedimentos mais complexos, as crianças foram ajudadas pelos adultos da sala. Apesar disso, as crianças mostram-se interessadas na atividade, expeto o Mi que perdeu o interesse passado alguns minutos (os tempos de espera para que a cola atuasse e a vontade de ir brincar podem ter sido os motivos).</p> <p>Na parte da tarde, quando as crianças voltaram do recreio, sentámo-nos no tapete. Mostrei-lhes um novelo de lã branca que tinha trazido e perguntei ao grupo se queriam tentar construir uma teia com a lã, sendo que as crianças responderam afirmativamente. Assim, fomos passando a lã pelas crianças que estavam dispostas em roda, formando assim um círculo. De seguida, à vez cada criança decidia a qual amigo queria “atirar” o novelo. Começaram-se assim a criar algumas linhas oblíquas na teia. A intenção desta dinâmica seria a promoção de uma ideia visual de como se constrói uma teia de aranha. As crianças</p>	<p>Expressão plástica Motricidade</p> <p>Momento grande grupo</p> <p>Gestão do grupo</p>

<p>tiveram uma boa resposta à atividade, contundo quando se começaram a criar as linhas obliquas, as crianças queria todas atirar o novelo, criando-se alguma agitação. Eu expliquei-lhes que todos iriam ter oportunidade de atirar o novelo, mas teriam de esperar pela sua vez. Apesar desta explicação, continuei a ter alguma dificuldade em gerir a participação das crianças na atividade, e terminei-a depois de todas as crianças terem atirado o novelo pelo menos uma vez.</p>	
<p><b>Quarta-feira, 25 de outubro de 2017</b></p> <p>Durante o momento de recreio, depois de almoço, algumas crianças como o S.C. e a M.S. chamaram-me porque disseram ter avistado uma aranha no escorrega. Fui então com estas ver se encontrávamos a aranha para poder observá-la. Situações como estas costumam acontecer algumas vezes quando estamos no espaço exterior, e revelam que as crianças continuam interessadas no projeto a ser realizado, revelam vontade em saber e explorar mais.</p> <p>Depois de voltarmos do recreio, no momento em grande grupo, definimos quem iria fazer o quê na construção da Aranha Bia (olhos, boca, patas, etc.). Apesar de as crianças estarem entusiasmadas relativamente à participação na construção da aranha, senti alguma dificuldade em gerir a conversa porque algumas crianças não conseguiam esperar pela sua vez de falar e isto acabava por criar alguma distração noutras crianças que iniciavam conversas paralelas, revelando desinteresse. Apesar de ter explicado às crianças para colocarem o dedo no ar e falarem quando eu pedisse, algumas não cumpriam esta regra acabando por falar sem que lhes fosse dada a palavra.</p>	<p>Projeto Interesses Curiosidade Exploração</p> <p>Gestão do grande grupo Envolvimento na planificação</p>
<p><b>Quinta-feira, 26 de outubro de 2017</b></p>	

Depois de as crianças terem arrumado a sala de atividades, sentaram-se no tapete e dinamizei alguns jogos dramáticos e musicais com as crianças. Ao explicar as regras do primeiro jogo e depois de algumas tentativas percebi que as crianças não estavam a perceber o que era suposto fazer e começaram a desinteressar-se. Percebi então que talvez o jogo fosse um pouco complexo (envolia uma sequencia de palmas) e resolvi introduzir outro que obteve um resultado muito positivo. Jogámos então ao jogo do piano em que cada criança reproduzia um “som assustador” quando lhe tocassem na mão. As crianças quiseram participar e revelaram interesse no decorrer da atividade. Por último, as crianças sugeriram que jogássemos ao jogo do telefone estragado, e assim o fizemos. Como as crianças já estão familiarizadas com as regras, foi uma das crianças a pensar na palavra a ser “passada pelo telefone”. As crianças demonstraram um grande entusiasmo e todo o grupo estava interessado na atividade. Ao contrário de outros momentos em grande grupo, nos momentos em que são dinamizados jogos, sinto uma maior facilidade no controlo do grupo porque as crianças estão realmente interessadas e participam ativamente. Quando as atividades apresentam um elemento lúdico, ou um fator surpresa, as crianças tendem a ficar mais motivadas e interessadas, acabando por facilitar o sucesso da atividade.

Questiono-me então sobre as estratégias a serem utilizadas em momentos de grande grupo que envolvam principalmente conversas, nas que as crianças têm dificuldade em esperar pela sua vez de comunicar, e em que o grupo perde o interesse com mais facilidade.

Momento em  
grande grupo  
Transições  
Jogos

**Sexta-feira, 27 de outubro de 2017**

Na parte da manhã, depois do momento em grande grupo, acabou-se de construir a Aranha Bia, sendo que cada grupo de crianças ficou encarregue de alguma parte do corpo da aranha. Esta construção foi feita em pequenos grupos, sempre com o meu auxílio. Apesar de as crianças não terem feitos todos os procedimentos, tentei sempre envolve-las sempre que possível nas escolhas (cores, formatos, materiais) e algumas tarefas como colar, amachucar, enrolar).

No momento de transição aproveitou-se para juntar todo o grupo e explicar que já tínhamos acabado a aranha e que todos participaram na sua construção. Como esta partilha se caracterizou por uma conversa em que as crianças também participavam, o grupo começou a ficar muito agitado à medida que a conversa decorria. Algumas crianças começaram a ter comportamentos que revelaram desinteresse: o M.M., O M. e o D.A. batiam com o pé no chão para ver os ténis se iluminavam, pedi para que parassem mas passado pouco tempo estes continuaram com este comportamento, a L.S. levantava-se e volta-se a sentar e conversava com o Gu. Apesar de algumas crianças mostrarem interesse na conversa, existiam outras que demonstraram pouco atenção relativamente ao que estava a ser dito. A educadora cooperante apercebeu-se da minha dificuldade e acabou por intervir.

Expressão plástica

Organização em pequeno grupo

Gestão do grupo  
Grande grupo

**Notas de campo (30/10 - 03/11)**

**Temas**

**Segunda-feira, 30 de outubro de 2017**

Após as crianças terem comido o reforço da manhã, iniciei a atividade de construção de um pictograma. Previamente tinha escondido pela sala cartões com aranhas de várias cores. Pedi às crianças que fossem procurar as aranhas pela sala e que se

<p>sentassem no tapete quando encontrassem uma. Depois de cada criança ter encontrado uma aranha perguntei qual as cores que tinham encontrado. Fui então construindo o pictograma com as estas, utilizando os cartões que posteriormente foram colados no papel de cenário para criar as barras do pictograma. Quem tinha encontrado as aranhas pretas juntou-se e colou-as com a minha ajuda, quem tinha encontrado as aranhas castanhas juntou-se e também colou os cartões, e assim sucessivamente consoante as várias cores. Ao longo da construção fui desenvolvendo alguns conteúdos matemáticos como a contagem e o agrupar. No final, mostrei o resultado final às crianças, expliquei como estava organizado o pictograma e contámos o número de aranhas de cada cor. No geral as crianças foram bastantes recetivas à atividade, até pelo facto de terem sido elas a encontrar os cartões. Durante o processo, incentivei-as a colar, a fazer agrupamentos por cores, e a contar quantos aranhas tinha cada barra.</p> <p>O pictograma foi afixado num dos placares da sala como forma de divulgação para a comunidade escolar e famílias.</p>	<p>Organização e tratamento de dados</p> <p>Contagem</p>
<p><b>Terça-feira, 31 de outubro de 2017</b></p> <p>Hoje foi celebrado o dia do Halloween em toda a instituição. As crianças vieram mascaradas e tiveram oportunidade de brincar no recreio a manhã quase toda e assistiram também a um teatro encenado por nós (estagiárias). Eu encenei o papel do “Esqueleto Ossadas” e mascarei-me a rigor. As crianças da instituição e o grupo que acompanho tiveram uma ótima reação ao teatro que se notava através das suas reações (risos, olhares atentos, espanto). Ao longo da peça as crianças também foram interagindo connosco sempre que lhes pedíamos. A meu ver, foi um dia bem conseguido.</p>	<p>Festividades</p> <p>Expressão dramática</p>

<p><b>Quarta-feira, 1 de novembro de 2017</b></p> <p><b>FERIADO</b></p>	
<p><b>Quinta-feira, 02 de novembro de 2017</b></p> <p>Para fazer um ponto da situação no projeto sobre as aranhas, realizei com o grupo na reunião da manhã uma conversa para tentar entender o que já tinham aprendido até agora. Algumas crianças foram participando e respondendo que já sabiam o número de patas, que sabem que as aranhas podem ser de várias cores, que fazem teias, comem alguns insetos como moscas e gafanhotos. Contudo tive alguma dificuldade em gerir o grande grupo, uma vez que existiam crianças que foram ficando desatentas e começaram a perturbar um pouco a conversa. Como também estava a registar por escrito o que as crianças estavam a dizer, senti uma também dificuldade na supervisão de todo o grupo. Esta dificuldade tenho-a sentida mais vezes, principalmente em momentos de conversa. Tenho reparado que inicialmente as crianças demonstram interesse, mas com o passar do tempo perdem-no e torna-se complicado voltar a acalmar o grupo e voltar ao foco da conversa.</p> <p>As crianças também realizaram desenhos sobre o projeto com canetas de feltro. Apercebi-me que a J. depois de desenhar a aranha, foi contar o número de patas para verificar se tinha a quantidade correta. O L., o R. e a M.F. desenharam também as aranhas com a quantidade correta de patas (4 de um lado, 4 do outro).</p>	<p>Trabalho de projeto</p> <p>Comunicação oral</p> <p>Expressão plástica</p> <p>Aprendizagens Contagem</p>

<p><b>Sexta-feira, 03 de novembro de 2017</b></p> <p>Hoje foi dinamizei uma sessão de educação física com vários jogos, que apelidei de “os jogos da aranha Bia”. Tive de ter alguma preocupação em aspetos como a explicação de todas as regras, a disposição das crianças e a demonstração dos jogos. No primeiro e no segundo jogo, uma vez que as regras eram um pouco mais complexas, as crianças não jogaram exatamente como eu expectava, contudo realizaram os jogos mesmo assim e mostraram-se envolvidos.</p> <p>Senti que apreciaram mais o último jogo, até porque já estavam familiarizados com as regras. Analisando esta sessão, penso que o grupo aderiu bem às propostas e esteve bastante envolvido.</p> <p>Como na reunião da manhã o D.B. tinha dito que tinha visto um arco-íris de manhã, aproveitamos para ir ouvir uma canção sobre o tema, e percebemos quais as cores que existem no arco-íris. Foi também pintado um arco-íris em papel de cenário que ficou afixado, e as crianças fizeram desenhos em folhas A4 sobre este tópico.</p> <p>A E., enquanto ia desenhando o seu arco-íris fez também vários símbolos que pareciam ser representações de letras/palavras. Eu perguntei-lhe o que é que ela estava a escrever e esta respondeu: “estou a escrever nomes”. Apesar de não estar a escrever uma simbologia concreta, a E. parece já entender a orientação da escrita (esquerda para a direita), e demonstra já um interesse pela escrita.</p>	<p>Expressão motora</p> <p>Jogos</p> <p>Interesses</p> <p>Fenómenos naturais</p> <p>Expressão plástica</p> <p>Emergência da escrita</p>
--	---

Notas de campo (06/11 - 10/11)	Temas
<b>Segunda-feira, 06 de novembro de 2017</b>	

<p>Hoje durante a reunião da manhã, enquanto as crianças contavam algumas novidades sobre o fim-de-semana, o M.A. referiu que tinha ouvido trovoadas de noite. A M.S. também entrou na conversa e disse que tinha visto um raio. Foi-se assim criando um tema de conversa: as trovoadas. Perguntei às crianças se a trovada tinha um som forte ou fraco, se tinham medo, e também perguntei se sabiam como era o som da trovada. Estas participaram na conversa e foram respondendo às minhas questões com algum entusiasmo. Depois disto, expliquei às crianças que como as tinha visto a realizar desenhos no chão do recreio com algumas pedras, pensei em trazer paus de giz de várias cores para estas fazer desenhos. Perguntei se queria realizar esta atividade e estas responder que sim com muito entusiasmo. A organização da atividade foi em pequeno grupo, por isso à vez, dirigi-me com grupos com cerca de 4 crianças ao recreio para realizar os desenhos no pavimento.</p>	<p>Comunicação oral</p> <p>Identificação de fenómenos da natureza</p>
<p>As crianças mostraram estar muito envolvidas e deram-me um feedback muito positivo. O S., quando lhe disse que já estava na hora de arrumar o giz, perguntou-me “podemos ficar aqui para sempre?”, eu expliquei-lhe que para sempre não poderia ser, mas prometi-lhe que podíamos repetir esta atividade porque todas as crianças gostaram de fazer os desenhos com o giz. Durante a atividade, a L.L. sugeriu-me que colocássemos os paus de giz fora da caixa “porque assim é mais fácil ver as cores e escolher”. Aceitei a sugestão da criança e disse-lhe que ela tinha razão. Assim, coloquei o giz fora da caixa para que as crianças escolhessem as cores com mais facilidade.</p> <p>Ao longo da atividade pude observar os tipos de desenhos produzidos pelas crianças (garatujas, figura humana, animais, elementos naturais) e também pude perceber se as crianças já reconhecem as cores com facilidade (o M.A. e o G. ainda apresentam alguma dificuldade neste aspeto).</p>	<p>Expressão plástica</p> <p>Desenho</p> <p>Materiais</p>

<p><b>Terça-feira, 07 de novembro de 2017</b></p> <p>No dia de hoje iniciou-se a construção do livro que servirá como divulgação do projeto à comunidade/famílias. As crianças foram colando o desenho de aranhas que já tinham feito anteriormente nas folhas do livro. Outras crianças foram desenhando novas aranhas para também colar no livro.</p> <p>Como a educadora tinha começado a ler um livro sobre o arco-íris que falava sobre a existência de pessoas que não conseguiam ver, da parte da tarde decidi propor às crianças o jogo do “descobre o amigo”, em que a criança vendada tinha de adivinhar através do tato quem era a outra criança. As crianças gostaram do jogo e estiveram bastantes envolvidas, principalmente nas duas primeiras rondas. Contudo, senti que prolonguei muito a atividade e o grupo foi ficando muito agitado à medida que o tempo avançava. Decidi então terminar o jogo, até porque as crianças já estavam no tapete há algum tempo.</p>	<p>Trabalho de projeto</p> <p>Estratégias de divulgação</p> <p>Participação das crianças</p> <p>Formação pessoal e social</p> <p>Exploração dos sentidos (tato)</p> <p>Conhecimento se si mesmo e dos outros</p>
<p><b>Quarta-feira, 08 de novembro de 2017</b></p> <p>No dia de hoje deu-se continuidade à construção do livro do projeto, sendo que as crianças foram participando com a colagem dos seus desenhos e com a produção de outros desenhos nos rebordos das folhas do livro. Colaram também várias fotos de atividades que já tinham sido realizadas. Depois disso, o livro e as outras produções foram apresentadas às crianças e sugeriu-se a colocação do livro e a Aranha Bia na entrada da instituição para que as famílias consigam ver o que já foi feito até agora. As crianças concordaram com a ideia, e sendo assim, deslocamos todos até à entrada e colocamos lá o livro e a Aranha Bia.</p>	<p>Trabalho de projeto</p> <p>Estratégias de divulgação</p>
<p><b>Quinta-feira, 09 de novembro de 2017</b></p>	

<p>Como tinham ficado algumas fotos das atividades por colar, depois de terem comido o reforço da manhã, sugeri às crianças que fizéssemos um cartaz com essas fotos. Fui pedindo a algumas crianças que participassem na colagem, sendo que estas podiam escolher a foto que queriam colar. Contudo, para promover ainda uma maior participação das crianças, talvez devesse ter negociado com estas a forma de organização das fotos, em vez de ter sido eu a organizar. As crianças também decoraram a cartolina com desenhos e mostraram-se bastante envolvidas. Tendo em conta este envolvimento, poderia ter sugerido às crianças que continuassem a realizar os desenhos noutra folha, até porque a cartolina já estava a ficar repleta de desenhos que poderiam tapar a parte escrita.</p> <p>No momento de transição ouvimos a canção da Lenda de São Martinho, que tinha sido utilizada ontem para explicar a lenda, e as crianças foram acompanhado os gestos que eu ia fazendo. As crianças tiveram uma boa resposta à atividade e mostraram-se envolvidos.</p>	<p>Trabalho de projeto</p> <p>Estratégias de divulgação</p> <p>Participação das crianças</p> <p>Expressão Musical</p>
<p><b>Sexta-feira, 10 de novembro de 2017</b></p> <p>Hoje celebrou-se o dia de São Martinho e de manhã ouvíamos algumas canções sugeridas por uma das crianças. As crianças puderam dançar e expressar-se livremente. Jogámos também a alguns jogos musicais. Depois disso, eu e as restantes estagiárias dinamizamos um teatro de marionetas para toda a comunidade educativa. O grupo de crianças, acompanhado por mim, pela educadora e pela ajudante de ação educativa, apresentou a canção da Lenda de São Martinho que já tínhamos ouvido nos dias anteriores. Depois disso as crianças brincaram no recreio até à hora de almoço.</p> <p>Aconteceu um incidente com a L.S. Depois do almoço, quando esta se dirigia para o recreio, desequilibrou-se e caiu no chão, ficando ferida na testa. A educadora cooperante teve de ir com a</p>	<p>Festividades</p> <p>Exploração livre</p> <p>Incidente</p>

<p>criança para o hospital, tendo eu que ficar com o grupo com o apoio da ajudante ação educativa. Quando voltámos do recreio e nos reunimos no tapete, expliquei às crianças o que tinha sucedido e porque é que a educadora não estava na sala estas foram bastantes compreensivas. Tive assim uma primeira experiencia de controlo do grupo sem a educadora presente e apesar de ter sido por pouco tempo consegui geri-lo sem grandes problemas.</p>	<p>Controlo do grupo</p>
--	--------------------------

Notas de campo (13/11 – 17/11)	Temas
<p><b>Segunda-feira, 13 de novembro de 2017</b></p> <p>Na reunião da manhã estivemos a conversar com as crianças sobre a iniciativa do dia do pijama. Foi-lhes explicado que na próxima semana têm de trazer vestido o seu pijama para a celebração desse dia que tem o objetivo relembrar um direito fundamental das crianças: "uma criança tem direito a crescer numa família".</p> <p>Continuando neste tópico, foi proposto às crianças uma atividade de colagem. Eu e a educadora fomos apoiando as crianças nas suas escolhas. Estas puderam escolher a imagem do pijama, a cor da cartolina e os tecidos que queriam utilizar. Depois de escolherem os materiais, colaram-nos no pijama escolhido.</p>	<p>Escolhas</p>
<p><b>Terça-feira, 14 de novembro de 2017</b></p> <p>Hoje propus às crianças uma atividade de observação que surge no âmbito do projeto das aranhas. Como as crianças apenas tinham visto aranhas no computador (fotografias) e no recreio (aranhas com dimensões pequenas e difíceis de encontrar), achei que seria melhor a exploração de algo real e de fácil observação. As crianças tiveram assim a oportunidade, em</p>	<p>Conhecimento do mundo Observação Trabalho de</p>

<p>pequenos grupos, de observar algumas aranhas embalsamadas e também uma formiga, para que as crianças pudessem ver as diferenças entre estas espécies.</p> <p>Esta atividade tinha como intenções a observação das características das aranhas (o número de patas, a divisão do corpo em duas partes, a inexistência de antenas), e a comparação do corpo da aranha e da formiga (ao contrário da aranha, a formiga tem 6 patas, antenas, e tem o corpo dividido em três partes).</p> <p>As crianças tiveram uma boa adesão à atividade de observação, revelando interesse, e algumas foram à área das ciências buscar lupas para ver as espécies com maior pormenor. No decorrer da atividade e com intuito de apoiar as crianças nas suas aprendizagens fui questionando-as sobre o número de patas da espécie que estavam a observar, foi pedido para que verificassem se tinham antenas e quais as diferenças entre elas, etc.</p>	<p>projeto</p>
<p><b>Quarta-feira, 15 de novembro de 2017</b></p> <p>O dia de hoje foi caracterizado pela entrada de uma nova criança no grupo. Esta é uma criança do sexo feminino que já tem um percurso institucional neste estabelecimento, sendo que frequentou no presente ano letivo outro grupo de JI da instituição. Esta é uma criança (G.F.) sinalizada por se verificar um atraso global no seu desenvolvimento. A G.F. veio de um grupo de com crianças entre os 2 e os 3 anos e apresenta problemas na comunicação, sendo que não verbaliza qualquer tipo de palavra. Produz alguns sons impercetíveis, comunica muito através do choro e de gritos. É uma criança que apresenta um desenvolvimento atípico para a sua idade e necessita da utilização de fralda.</p> <p>Pelo que observei, esta é uma criança que perde o interesse</p>	<p>Adaptação</p> <p>Necessidades Educativas especiais</p>

muito facilmente nas explorações que faz, estando sempre a movimentar-se pela sala de atividades à procura de um novo objeto/material para explorar. Quando as outras crianças tentam interagir com ela, esta não as afasta mas também não responde à interação, continuando a fazer o que estava a fazer.

Muitas vezes quando a chamamos pelo nome esta não reage e também não faz contacto visual. Notei também que quando vê algum tipo de comida dirige-se para o local onde a viu.

Esta criança apresenta várias características que necessito de ter em conta, até porque o seu desenvolvimento e aprendizagem não estão nos patamares que seriam esperados para a sua idade, podendo ser a vir diagnosticada alguma patologia.

Terão de ser pensadas algumas estratégias de inclusão desta criança no grupo, até porque esta se destaca das outras crianças. Terá de se pensar também numa abordagem de diferenciação pedagógica, talvez mais individualizada, tendo em conta as especificidades da criança, para que esta possa progredir.

**Quinta-feira, 16 de novembro de 2017**

No período da manhã o grupo C4 veio à nossa sala apresentar/divulgar o projeto que tinham feito sobre os dentes. As crianças estiveram bastantes atentas e algumas participaram na conversa sobre a lavagem dos dentes.

Durante a sessão de movimento dinamizada por um professor externo, existiram algumas peculiaridades na supervisão do grupo, uma vez que a G.F. é muito irrequieta e ia constantemente circulando pelo espaço todo à sua volta enquanto as restantes crianças participavam na sessão. Como o espaço não era delimitado, eu e a educadora tínhamos de estar muito mais atentas à criança para garantir a sua segurança e para que esta não fugisse do nosso alcance.

<p>Depois da sessão propus às crianças uma atividade relacionada com a celebração do dia do pijama. Como nesse dia se relembra a importância de ter uma família, eu e a educadora conversamos sobre quem fazia parte das famílias delas. Sugerimos então às crianças que realizassem um desenho com os membros da sua família. As crianças desenharam então os seus familiares (mãe, pai, irmãos, tios, avôs).</p> <p>Com estes desenhos pude verificar a forma como as crianças representam a figura humana. A maioria das crianças já representam os traços faciais como os olhos, boca, e algumas também representaram o nariz. Os membros superiores e inferiores foram maioritariamente representados por linhas verticais. O M. fez alguns rabiscos circulares. A G.F. fez alguns riscos.</p> <p>No período da tarde as crianças acabaram os desenhos das famílias. A L.L. e o R.J. estavam a olhar para a frase que estava escrita na folha (“a minha família”) e repararam que a primeira letra era o “A”. A L.L. perguntou ao R.: “Este é um A? o meu tem um A?. O R. respondeu: “O meu também tem um A. Tem três A’s”.</p> <p>Durante o momento de exploração livre, o D.B. começou a tocar alguns instrumentos musicais e as restantes crianças acompanharam-no nesta brincadeira. Foram buscar outros instrumentos e andaram pela sala “em comboio” a tocar os instrumentos e a cantar algumas canções.</p>	<p>Pertença a uma família</p> <p>Representação da figura humana</p> <p>Consciência linguística</p> <p>Brincadeiras</p> <p>Exploração de instrumentos</p>
<p><b>Sexta-feira, 17 de novembro de 2017</b></p> <p>Eu, a educadora cooperante e a AAE ao arrumarmos as várias produções artísticas das crianças (desenhos, pinturas, colagens, etc.) nos seus portfólios/capas pudemos analisar e avaliar vários aspetos. Primeiramente conseguimos verificar as crianças que mais produzem desenhos e pinturas de forma espontânea (a L.S.</p>	<p>Produções artísticas</p> <p>Evolução das</p>

<p>e o L.O. por exemplo), e também aquelas que menos produzem. Ao observarmos os desenhos e pinturas conseguimos também observar as evoluções que algumas crianças tiveram na representação iconográfica (figura humana, formas, representação de algumas aprendizagens), bem como na escrita do nome no verso das folhas. Verificou-se que as crianças que desde cedo demonstram interesse pela escrita têm tido uma evolução na escrita do nome desde o início do ano letivo, sendo que algumas começaram por escrever apenas algumas letras iniciais do nome e atualmente já escrevem todas as letras correspondentes ao seu nome de uma forma perceptível.</p>	crianças
<p>Considerando que a nova criança que entrou no grupo ainda se encontra numa fase de adaptação, as restantes crianças estão a dar uma resposta bastante positiva à sua integração, ainda que por vezes se questionem o porque de a G. ter um comportamento diferente delas. Apesar disso, crianças já perceberam que é necessário uma resposta diferenciada e por vezes até nos vão ajudando na supervisão dessa criança em específico. Tentam também por vezes interagir com ela, tentando inclui-las nas brincadeiras de faz de conta ou por vezes empurrar pelo espaço da sala a caixa dos legos onde esta se coloca às vezes.</p>	Adaptação

Notas de campo (20/11 – 24/11)	Temas
<p><b>Segunda-feira, 20 de novembro de 2017</b></p> <p>Hoje celebrou-se o dia do pijama e todas as crianças, bem como a equipa educativa do estabelecimento passaram o dia de pijama vestido. As crianças tiveram várias oportunidades de brincar tanto na sala de atividades como no recreio e esboçavam nas suas caras sorrisos de felicidade. Para além dos pijamas as crianças também trouxeram peluches e almofadas para entrarem ainda</p>	Festividades

<p>mais no espírito desta celebração. Muitos dos pijamas das crianças eram alusivos figuras animadas que fazem parte da cultura de infância destas crianças, sendo que estas exibiram aos adultos e aos pares o que tinham vestido.</p> <p>As crianças também tiveram a oportunidade de assistir um teatro dramatizado pelas educadoras sobre a temática do dia do pijama. Hoje foi a primeira vez que mudei a fralda da G. e apercebi-me que esta quando percebeu que iria entrar na casa de banho começou a chorar e ficou um pouco agitada. Para a tentar acalmar um pouco, comecei a cantar uma canção para ela e esta conseguiu ficar mais calma.</p>	<p>Culturas de infância</p> <p>Momentos de cuidado e higiene</p> <p>Estratégias</p>
<p><b>Terça-feira, 21 de novembro de 2017</b></p> <p>Ao longo do dia de hoje iniciei a fase da avaliação do projeto, e fui perguntando às crianças individualmente o que tinha aprendido ao longo do projeto, sendo que fui escrevendo o que elas diziam à frente destas. Consegui perceber que as crianças que sempre demonstraram mais interesse, foram as que revelaram ter as aprendizagens mais consolidadas. Muitas crianças mencionaram a Aranha Bia por ter sido algo significativo para estas, uma vez que a construíram.</p> <p>Ao observar o desenho do L. e do R., reparei que estes dividiram o corpo da aranha em 2 partes, o que indicada de que estes aprenderam esta característica sobre as aranhas.</p>	<p>Trabalho de projeto</p>
<p><b>Quarta-feira, 22 de novembro de 2017</b></p> <p>O M.M., que estava sentado ao pé de mim numa das mesas da sala, mostrou-me o seu desenho em que me tinha desenhado a mim, à educadora, e à AAE. Este pediu-me para eu colocar o</p>	<p>Emergência da literacia</p>

<p>nome de cada uma de nós junto às figuras que tinha desenhado. Depois de eu ter escrito o meu nome debaixo da figura que me correspondia, o M.M. apontou para a letra “X” e perguntou-me: - “Isto é um errado?”. Sendo que eu lhe respondi “Não. Isto é a letra “X”, o meu nome tem essa letra”.</p> <p>Depois de as crianças terem comido o reforço da manhã, questionei-as sobre como poderíamos divulgar o nosso projeto. O L. sugeriu que fossemos explicar o que tínhamos aprendido aos outros meninos do estabelecimento. Outras crianças sugeriram que poderíamos ir mostrar a Aranha Bia. Entretanto também as questionei para entender a que salas queriam ir. O R., o S.C. e o L. disseram que queriam ir divulgar o projeto à sala do berçário e à sala de creche B1, uma vez que estavam lá os seus irmãos e irmãs. As crianças também disseram que queria apresentar o projeto às salas do JI, até porque convivem diariamente com as crianças desses grupos e porque já tinham assistido a divulgações de projetos dos mesmos.</p> <p>Sugeri então às crianças que fossemos às salas que tinham indicado e que levássemos os livros do projeto e a Aranha Bia para que fosse mais fácil para elas explicarem o que tinham aprendido e o que tinham feito ao longo do projeto. Também sugeri às crianças que só cantássemos a canção da Dona Aranha e levássemos a Aranha Bia para os bebés explorarem nas suas salas.</p>	<p>Trabalho de projeto</p>
<p><b>Quinta-feira, 23 de novembro de 2017</b></p> <p>Hoje as crianças elaboraram os convites para serem entregues às salas que onde vão decorrer as divulgações do projeto. Realizaram, ainda no dia de hoje, a primeira apresentação ao grupo C3 durante a parte da tarde. As crianças levaram os livros</p>	

<p>do projeto e as Aranhas Bia (fantoche e construção do grupo). Levaram também a lupa e algumas aranhas para o outro grupo de crianças poderem observar. A comunicação oral para um público não é algo muito fácil para as crianças destas idades, mas considero que o grupo foi até bastante comunicativo e conseguiu explicar com alguma clareza as aprendizagens que fizeram sobre as aranhas. Existiram crianças com maior participação espontânea como o L. e o S.C., e outras a quem fomos pedindo a sua colaboração para participar (M.F., R., M.A.). No global, foi uma considero que foi experiencia muito positiva tanto para o nosso grupo (C2), como para o grupo C3.</p>	<p>Trabalho de projeto</p> <p>Comunicação oral</p>
<p><b>Sexta-feira, 24 de novembro de 2017</b></p> <p>O dia de hoje foi caracterizado pelo término das restantes divulgações do projeto. Na parte da manhã, dois pequenos grupos com cerca de cinco crianças foram fazer uma pequena apresentação às salas da creche (berçário e sala B1). Como as crianças de creche não apresentam o mesmo desenvolvimento do que as do JI levámos apenas as Aranhas Bia para eles explorarem, e cantámos a canção da dona aranha. O L., o S.C. e o R. ficaram felizes por ter ido apresentar a “aranha bia” aos seus irmãos/irmã.</p> <p>Depois do almoço, em grande grupo no tapete, jogamos ao jogo do “descobre as diferenças” que permite desenvolver capacidades como a memória, a atenção e concentração. As crianças não conheciam o jogo mas tiveram uma boa adesão e quiserem jogar várias vezes, sendo que tiveram um desempenho bastante positivo. Relativamente ao controlo do grupo, penso que fui conseguido fazê-lo autonomamente.</p> <p>Na parte da tarde decorreram as duas últimas apresentações do projeto aos grupos C4 e C1. À semelhança da apresentação de</p>	<p>Trabalho de projeto</p> <p>Jogos</p> <p>Trabalho de projeto</p>

<p>ontem, as crianças conseguiram explicar, com algum apoio meu sempre que fosse necessário, os conteúdos que aprenderam no projeto. No final o D.B. quis mostrar as aranhas às crianças para estas poderem observá-las.</p>	<p>Comunicação oral</p>
--	-------------------------

Notas de campo (27/11 – 01/12)	Temas
<p><b>Segunda-feira, 27 de novembro de 2017</b></p> <p>Durante o período da manhã, o D.B. olhou para a mesa da sala, onde se encontravam as medalhas dos amigos da sala, e reparou que haviam três medalhas. Confuso com o que tinha visto questionou-me “porque é que estão três medalhas em cima da mesa?”. O D.B. por saber que os amigos da sala são sempre duas crianças, questionou o porquê de estarem três medalhas na mesa, em vez de duas correspondente ao número de amigos da sala em cada dia. Esta parece ser uma simples situação do dia-a-dia da criança, mas revela que esta apresenta várias capacidades no que diz respeito ao pensamento lógico-matemática (contagem das medalhas e corresponder com o numero habitual de amigos da sala) e no questionamento do que lhe rodeia.</p> <p>Quando a G.F. rabiscava com lápis de cera numa folha branca A4, notei que ia escolhendo a cor dos lápis de acordo com um critério seletivo. Inicialmente, esta ia escolhendo sempre os lápis azuis-escuros que estavam na caixa, e quando já tivesse utilizado todos os lápis dessa cor, escolhia uma cor diferente. Ou seja no início da sua produção, a criança mostrou preferência apenas pelos lápis de cera de cor azul-escura.</p> <p>O dia de hoje ficou também caracterizado por termos ido assistir</p>	<p>Pensamento lógico-matemático</p> <p>Questionamento</p> <p>Critérios de seleção</p>

<p>ao teatro de natal, encenado por uma companhia de teatro, no átrio da entrada. Apesar de o teatro ter tido uma duração um pouco longa, as crianças demonstraram interesse pela história e estiveram atentos ao que se ia passando.</p>	<p>Teatro</p>
<p><b>Terça-feira, 28 de novembro de 2017</b></p> <p>Hoje tivemos na nossa sala a visita de dois agentes da Polícia de Segurança Pública que vieram dinamizar uma sessão relacionada com a segurança e a prevenção rodoviária. Falaram com as crianças, mostraram-lhe imagens de algumas situações relacionadas com a segurança na via pública, e fizeram-lhe algumas perguntas. As crianças foram sempre interagindo e participando sempre que lhes era pedido. Depois da visita, em grande grupo, foi feito um registo escrito sobre o que tinham aprendido com os polícias, no qual as crianças puderam participar. Através da linguagem oral as crianças foram descrevendo o que tinham aprendido e eu ia representando o que elas iam dizendo através da linguagem escrita.</p>	<p>Comunicação</p> <p>Registo escritos</p>
<p><b>Quarta-feira, 29 de novembro de 2017</b></p> <p>Passado uns minutos depois de ter dado a medalha de amigo da sala à J.L., esta por iniciativa própria, veio ter comigo e disse que queria dar a medalha ao M.A. porque ele tinha sido poucas vezes o amigo da sala. A J.L. revelou uma atitude muito altruísta, conseguindo colocar-se na perspetiva do seu par que gostaria muito de ser amigo da sala.</p> <p>Dinamizei uma atividade de colagem em pequeno grupo com várias formas geométricas (triângulos, círculos, quadrados, pentágonos) associando-as a algumas figuras do natal como a árvore de natal (triângulo isósceles), a estrela que se coloca na árvore (pentágono), as bolas decorativas (círculos).</p>	<p>Reconhecimento do outro</p> <p>Figuras</p>

<p>Na parte da tarde da tarde, em grande grupo, depois de já terem iniciado a colagem das figuras, estivemos a observar algumas formas geométricas (materiais em madeira), e analisamos algumas características como o número de lados e o número de vértices. Algumas crianças revelaram já saber o nome de algumas das figuras, e contaram facilmente o número de vértices/lados. Talvez tenham tido mais dificuldade em entender as diferenças entre o quadrado e o retângulo.</p>	<p>geométricas</p>
<p><b>Quinta-feira, 30 de novembro de 2017</b></p> <p>Durante a sessão de ginástica dinamizada pelo professor V., a G.F. demonstrou interesse pelos materiais dispostos (arcos, blocos e paus coloridos). Esta foi agarrando alguns materiais e foi associando-as à cor correspondente. Por exemplo: a G.F. agarrou o arco verde e foi colocá-lo junto do bloco e pau verde, e assim sucessivamente com as restantes cores. A criança demonstrou nesta situação um pensamento bastante lógico ao associar e agrupar os materiais consoante as cores.</p>	<p>Associação de cores Agrupar Pensamento lógico</p>
<p><b>Sexta-feira, 01 de dezembro de 2017</b></p> <p><b>FERIADO</b></p>	

Notas de campo (04/12 – 08/12)	Temas
<p><b>Segunda-feira, 04 de dezembro de 2017</b></p> <p>Em pequeno grupo realizei uma atividade de pintura com esponjas que permitia explorar os conceitos de “dentro” e “fora”. As crianças tiveram a oportunidade de escolher entre uma árvore e uma estrela, e se queriam pintar dentro da figura ou fora da</p>	<p>Pintura Perceção espacial</p>

<p>figura. O grupo aderiu bem à atividade e pareceram ter gostado do resultado final das suas produções.</p> <p>Em grande grupo, depois terem arrumado a sala as crianças reuniram-se no tapete para ouvirem a história da <i>Cachos de ouro e os três ursinhos</i>. Ao longo da história fui reforçando as noções de grandeza que estão implícitas (pequeno, grande, médio) e fui questionando as crianças. Depois de ter lido a história, comparamos a altura de algumas crianças, utilizando alguns conceitos como “maior que” e “menor que”. O grupo esteve atento enquanto contei a história e foram participando com alguma pertinência sempre que era pedido.</p>	<p>(dentro, fora)</p> <p>Leitura de histórias</p> <p>Grandezas</p>
<p><b>Terça-feira, 05 de dezembro de 2017</b></p> <p>Enquanto estava a apoiar algumas crianças na decoração dos envelopes para a prenda do natal, o D.A. e o G. estavam numa disputa devido a um brinquedo. O D.A. disse-me que tinha sido o G. a retirar-lhe o objeto, mas por outro lado o G. tinha-me dito que tinha sido o D.A. Eu disse-lhes que não tinha visto e não sabia quem tinha o brinquedo primeiro. Disse-lhes também que deveriam saber esperar e partilhar os brinquedos da sala, mas o conflito acabou por não ficar bem resolvido. Penso que deveria ter colocado as duas crianças num local mais calmo da sala para que estas em conjunto, e com a minha ajuda, definissem como iriam resolver o problema.</p> <p>Depois de terem arrumado a sala e se terem sentado no tapete, pedi às crianças que fizessem o reconto da história que tinha lido ontem, até porque a M.F. e a J. não estiveram presentes ontem. Fiquei surpreendida com as crianças porque contaram a história de uma forma muito perceptível e pormenorizada. Para aproveitar</p>	<p>Resolução de conflitos</p> <p>Reconto da história</p>

<p>os conteúdos matemáticos presentes na história, introduzi alguns materiais do cotidiano como caixas, copos e perfumes para que comparássemos as suas dimensões e as associássemos à personagens da história. As crianças revelaram interesse pela atividade, querendo participar ativamente nesta. Estas conseguiram associar facilmente os objetos às personagens, e também comparar e identificar as grandezas (grande, pequeno, médio, maior, mais pequeno).</p>	
<p><b>Quarta-feira, 06 de dezembro de 2017</b></p> <p>Depois de nos termos sentado no tapete antes do almoço, a G.F. acabou por adormecer. Não é a primeira vez que esta criança adormece antes da hora reservada ao repouso. É importante perceber que a G.F. ainda se encontra numa fase de adaptação ao grupo e às suas rotinas, sendo que é a mais nova não tendo ainda completado os 3 anos de idade. Esta tem uma maior necessidade de repouso relativamente às outras crianças do grupo, e por vezes tem de se respeitar esta necessidade da criança e coloca-la a dormir mais cedo do que seria suposto.</p> <p>Depois de a C.T. ter ido buscar o cartão para a ajudar a colocar o nome no seu desenho, a L.S. apontou para uma das letras do nome da C. (letra S) que estava no cartão.</p> <p>L.S: “O meu mano também tem esta letra no nome.”</p> <p>Eu: “Como é que se chama o teu mano?”</p> <p>L.S: “Salvador, o nome dele começa por S”</p>	<p>Necessidade de repouso</p> <p>Emergência da literacia</p>
<p><b>Quinta-feira, 07 de dezembro de 2017</b></p> <p>No momento de brincar, algumas crianças foram produzindo desenhos utilizando as figuras geométricas de madeira que existem na sala. Esta semana, este tem sido um interesse</p>	<p>Figuras geométricas</p>

<p>presente no grupo, sendo que utilizam as formas para realizar os contornos nas folhas. Algumas aproveitam os contornos das formas para continuar o desenho, por exemplo utilizando os círculos para fazer uma cara, ou o triângulo para fazer um chapéu. O M.A. enquanto fazia o contorno das formas, indicava o as formas utilizada, demonstrando já ter aprendido os nomes que as denominam.</p>	<p>Interesses Desenhos</p>
<p><b>Sexta-feira, 08 de dezembro de 2017</b></p> <p><b>FERIADO</b></p>	

Notas de campo (11/12 – 15/12)	Temas
<p><b>Segunda-feira, 11 de dezembro de 2017</b></p> <p>Hoje a G.F. adormeceu a meio da manhã e esteve a repousar no tapete praticamente até à hora de almoço. Não é a primeira vez que esta criança revela esta necessidade de repouso fora da hora estipulada para dormir a sesta. Esta necessidade deve ser respeitada sempre que for possível, como aconteceu hoje.</p> <p>Durante a manhã as crianças, à vez, foram pintando com esponjas e tinta o painel do natal, sendo que demonstraram estar bastante envolvidas na tarefa.</p>	<p>Necessidade de repouso</p>
<p><b>Terça-feira, 12 de dezembro de 2017</b></p> <p>Hoje estiveram presentes poucas crianças na sala, sendo que notei logo uma maior facilidade no controlo grupo e uma menor agitação nas crianças. Ao estarem muito poucas crianças o dia foi mais tranquilo comparativamente aos dias em que estão</p>	<p>Apoio</p>

<p>presentes as vinte e três crianças. O facto de estarem poucas crianças permitiu também dar um apoio mais individualizado nas brincadeiras e atividades, o que considero um aspeto positivo pois consegui estar realmente atenta a cada criança de modo a poder apoiá-las adequadamente.</p> <p>Na parte da tarde, algumas crianças demonstraram interesse por quererem ouvir histórias. Estas foram buscar livros da biblioteca e queriam que eu lhes contasse a história. Uma vez que estavam presentes poucas crianças consegui realmente responder naquele momento aos seus interesses. Assim, estive com elas a folhear alguns livros e a contar algumas histórias em pequeno grupo.</p>	<p>individualizado/ pequeno grupo</p> <p>Interesses Emergência da literacia</p>
<p><b>Quarta-feira, 13 de dezembro de 2017</b></p> <p>Uma vez que, na planificação de natal em que as crianças participaram, era referido o interesse em construir um pai natal para colar na sala, propus que realizássemos um pai natal recorrendo ao contorno de um corpo.</p> <p>Para isso, foi importante clarificar o conceito de “contorno”. Para que as crianças entendessem mais facilmente, exemplifiquei em grande grupo como poderia ser feito o controlo da nossa mão (passando uma caneta em volta das extremidades da mão, reproduzindo assim um contorno na folha em que se desenha).</p> <p>Deste modo, recorrendo a uma folha de grandes dimensões (papel de cenário), realizei o contorno de um corpo de uma das crianças para posteriormente utilizar essa forma para produzir o pai natal. Depois disso, começou-se a pintar o pai natal, sendo que cada criança foi pintando um bocado cada uma.</p> <p>Na parte da tarde, quando eu estava a fazer uma contorno de uma estrela numa folha, a J.L. disse-me o seguinte “isso é como fizemos no tapete com a mão”, reconhecendo que tal como no em que tapete fizemos o contorno da mão, eu estava naquele momento a realizar o contorno de uma estrela. Eu respondi-lhe</p>	<p>Artes Visuais Contorno do corpo Pintura</p> <p>Evidência de</p>

<p>“Pois foi. E como é que fizemos pai natal? Foi com o corpo da L.S.”. Esta criança demonstra ter adquirido já o conceito que foi introduzido de manhã.</p>	<p>aprendizagem</p>
<p><b>Quinta-feira, 14 de dezembro de 2017</b></p> <p>No dia de hoje, à semelhança de ontem também estiveram presentes poucas crianças, o que contribuiu para um maior controlo do grupo.</p> <p>Acabamos de pintar o pai natal que tinha sido iniciado ontem com pinceis e tintas, para posteriormente o colocarmos numa das paredes da sala.</p> <p>Na parte da tarde, colocou-se o pai natal num placar e as crianças demonstraram entusiasmo por esta produção artística que realizaram com o meu apoio.</p>	<p>Artes Visuais</p>
<p><b>Sexta-feira, 15 de dezembro de 2017</b></p> <p>FESTA DE NATAL</p>	

Notas de campo (18/12 – 21/12)	Temas
<p><b>Segunda-feira, 18 de dezembro de 2017</b></p> <p>Enquanto brincavam nas mesas com um novo brinquedo, o S.C. referiu-se a uma das peças dizendo “Baão”, sendo que, posteriormente, o L. o corrigiu dizendo-lhe “Não é assim que se diz, é balão de ar quente”. O L. ao ter corrigido o S.C. revela já a presença de uma crescente consciência linguística, tendo noção de que o par articulou mal a palavra.</p> <p>A L.S. dirigiu-se a mim para tentar resolver um problema de partilha de um brinquedo:</p>	<p>Consciência linguística</p>

<p>L.S.: “O D.B. também quer mas nós temos três para mim e três para a L.V., e assim já não há mais nenhum para o D.B”</p> <p>Eu: “Mas quando acabarem de brincar vão emprestar ao D.B?”</p> <p>L.S: “Sim.”</p> <p>A L.S. teve a noção de que já não existiam mais peças para o D.B. brincar naquele momento e tentou resolver o problema pedindo-me ajuda. Foi encontrada uma solução em todos concordaram.</p> <p>O L. apontou para o meu caderno enquanto eu escrevia e perguntou-me o seguinte: “Isso são nomes?”. Sendo que lhe respondi “são muitas palavras que estão aqui escritas”.</p>	<p>Resolução de problemas</p> <p>Interesse pela escrita</p>
<p><b>Terça-feira, 19 de dezembro de 2017</b></p> <p>Enquanto escrevia o seu nome com o auxílio do cartão, o R.J apontou para a letra “A”, presente no seu apelido, e disse que a forma da letra “A” era parecida com a árvore de natal que tinha colado numa produção artística que tínhamos feito e estava exposta na sala. A criança associou a forma triangular da árvore à forma também triangular da letra A.</p>	<p>Pensamento lógico-matemático</p> <p>Associação de formas</p>
<p><b>Quarta-feira, 20 de dezembro de 2017</b></p> <p>Neste manhã, em grande grupo, depois de as crianças terem comido o reforço da manhã, tive uma conversa com as crianças em que lhes expliquei que estou a realizar uma investigação sobre a emergência da escrita. Informei-lhes que por vezes é necessário que eu tire fotografias, notas de campo, ou que pergunte algumas coisas que ache relevante. Depois perguntei às crianças, uma a uma, se aceitavam ou não a participar na investigação. As crianças que aceitaram assinaram uma espécie</p>	<p>Ética na investigação</p>

<p>de “contrato” de consentimento informado, escrevendo o seu nome ou realizando um desenho que as identificassem. Este contrato foi depois afixado na parede para que as crianças pudessem ver e lembrar-se dele.</p>	
<p><b>Quinta-feira, 21 de dezembro de 2017</b></p> <p>Na parte da tarde, enquanto algumas crianças escreviam o seu nome nos desenhos, a I.P. perguntou-me sobre qual era a letra inicial do nome da G.F., sendo que eu apontei com o dedo para a letra G no abecedário que existe na parede da sala. Outras crianças começaram também a perguntar com que letras começavam o seu nome e eu fui apontando e explicando como se chamavam as letras, recorrendo ao abecedário.</p>	<p>Interesse pela escrita</p>

Notas de campo (08/01 – 12/01)	Temas
<p><b>Segunda-feira, 08 de janeiro de 2018</b></p> <p>Depois da interrupção do Natal, quando cheguei à sala reparei imediatamente no S.C. e no M.A. a escreverem os seus nomes autonomamente, notando-se uma melhoria muito grande relativamente às passadas semanas. Estes já conseguem escrever as letras dos seus nomes de uma forma bastante perceptível e têm a iniciativa de serem eles próprios a escreverem o nome para identificar as suas produções. Depois de ter notado os esforços destas crianças, elogiei-as dizendo que tinham feito um bom trabalho, como forma de valorizar as suas produções escritas.</p> <p>Durante a hora destinada às explorações das áreas de interesse, algumas crianças estavam a ter uma brincadeira de faz-de-conta</p>	<p>Escrita do nome</p> <p>Evoluções</p>

<p>bastante interessante. A C.T., a I.G. e a L.V. estavam a fazer de conta de que eram médicas e foram utilizando diversos materiais como estetoscópios. Mais tarde começaram também a introduzir <i>nenucos</i> (bebés) nas suas brincadeiras, sendo que os iam metendo debaixo dos seus bibes. A I.G. referiu que estavam a brincar “aos bebés dentro da barriga”, ou seja estava a simular uma gravidez.</p> <p>Na transição para a hora de almoço, li em grande grupo <i>O Sapo Apaixonado</i> de Max Velthuijs. Antes de iniciar a história, mostrei a capa do livro às crianças e perguntei-lhes sobre o que o achavam que a história tratava, deixando-as fazer as suas próprias previsões. De seguida, apontei para o título e pedi que adivinhassem o que lá estava escrito. O S.C. e o L.O. disseram prontamente que estava lá escrito “Sapo”, e eu completei o que eles referiram “É o sapo apaixonado!”. Depois disso, iniciei a leitura do livro com expressividade e algum suspense, fazendo algumas questões para que as crianças previssem a história. No final, em uníssono, as crianças disseram “vitória, vitória, acabou-se a história” e fizemos um pequeno reconto a história. O grupo esteve bastante recetivo, foi participando quando era pedido, e no final referiram ter gostado de ouvir a história.</p>	<p>Faz-de-conta</p> <p>Leitura de histórias</p>
<p><b>Terça-feira, 09 de janeiro de 2018</b></p> <p>Quando estávamos a brincar no tapete com umas peças que têm várias pintas gravadas de modo a serem contabilizadas, reparei que o L.O. já faz <i>subitizing</i> com quantidades pequenas (pelo menos até ao 6). Este consegue olhar para uma peça com 3 pintas e dizer prontamente que o número 3 está ali representado, sem precisar de recorrer à contagem com apoio dos dedos. O M.A. demonstrou reconhecer alguns numerais, pelo menos o 1, 2 e o 3. Este conseguiu realizar a contagem termo a termo, com</p>	<p>Contagem</p> <p>Sentido do número</p>

apoio dos dedos. A C.T. demonstrou reconhecer os numerais até ao número 9. De uma forma geral, as crianças que estiveram a realizar o jogo, demonstraram saber a sequência oral da contagem, mas a maioria ainda apresenta algumas dificuldades na contagem termo a termo (corresponder a sequência oral com as pintas), principalmente quando se trata de quantidades maiores, ou quando a disposição dos objetos (pintas) não é convencional.

#### **Quarta-feira, 10 de janeiro de 2018**

O L.O. reparou que o desenho da G.F. que estava em cima da mesa não estava identificado, então perguntou-me o seguinte:

L.O.: “Posso escrever o nome da Ga?”

Queres escrever o nome da Ga?, perguntei eu.

L.O.: “Sim, quais são as letras?”

Queres que a Alexandra diga quais são e tu escreves na folha?, perguntei.

“Sim”, respondeu o L.O.

Assim, eu fui soletrando as letras do nome da Ga e o L.O. foi escrevendo-as demonstrando já reconhecer a maioria das letras do alfabeto.

Na transição para a hora do almoço, cantei uma nova canção para as crianças com o título “nunvens que andam no ar”. Cantei inicialmente as primeiras duas estrofes, e depois adicionei as restantes, até porque as crianças nunca tinham escutado esta canção e necessitam de a ouvir algumas vezes até a aprenderem. Depois de ter cantando, pedi que as crianças me acompanhassem e fossem repetindo a estrofe que tinham acabado de cantar.

Como sei que o L.O. demonstra sempre um grande interesse

<p>pela escrita e por já reconhecer os aspetos figurativos e conceptuais da escrita, pedi que participasse na construção do mapa do tempo, escrevendo o título do mapa numa cartolina. Escrevi então “mapa do tempo” numa folha e o L.O. copiou as letras para a cartolina, mas antes disse perguntou-me: “o que é que está aqui escrito?”, sendo que lhe respondi :“está escrito mapa do tempo”. “Vou escrever mapa do tempo!”, enunciou o L.O.</p>	
<p><b>Quinta-feira, 11 de janeiro de 2018</b></p> <p>Depois de ter construído o mapa do tempo e as figuras que lhes correspondem (o sol, as nuvens, as gotas), na reunião de grande grupo questionei as crianças sobre como/com que materiais queriam pintar as figuras. Algumas crianças referiram os lápis de cera, mas a maioria preferiu as tintas. Assim, ficou decidido que as figuras do mapa seriam pintadas com tinta.</p> <p>Na reunião da tarde, depois de terem pintado as figuras do mapa do tempo e de termos cantado a canção “nuvens que andam no ar”, surgiu um tópico de interesse entre elas “de onde vem a água de chuva?”. A educadora cooperante perguntou às crianças sobre o que pensavam saber, e M.S. disse “a água das nuvens vem do mar”, e disse que pensa isto porque ouviu na canção “arrastadas pelo vento, foram buscar água ao mar, para regar em todo o tempo”. Surgiu assim um tópico a ser investigado, relacionado com a temática do ciclo da água.</p>	
<p><b>Sexta-feira, 12 de janeiro de 2018</b></p> <p>Algumas crianças estavam sentadas na mesa a fazer um desenho, enquanto conversavam sobre os vários nomes dos meninos e meninas da sala. A L.S. disse uma coisa muito</p>	<p>Consciência</p>

<p>interessante que captou a minha atenção.</p> <p>Esta questionou-me: “Porque é que canela e Gabriela são parecidos?”</p> <p>“Tens razão, são parecidos. Esses nomes acabam com o mesmo som”, respondi eu.</p> <p>“Queres dizer comigo? Canela e Gabriela. O som [ela] é igual!”</p> <p>L.S: “Elaaa!”</p>	<p>linguística</p> <p>Brincadeiras com a linguagem</p>
--	--

Notas de campo (15/01 – 19/01)	Temas
<p><b>Segunda-feira, 15 de janeiro de 2018</b></p> <p>Seguindo o tópico de interesse a ser desenvolvido, “de onde vem a água da chuva”, em momento de grande grupo li a história do ciclo da água. Esta história explica de uma forma simples e lúdica, o percurso da água e como é que esta vai “parar às nuvens”. Depois disso, as crianças coloriram as várias partes da história e construiu-se um livro, em que a capa foi produzida por estas. Ao longo do história fui questionando as crianças e utilizei vários movimentos corporais para ajudar nas explicações mais científicas, como por exemplo a evaporação. No final da história a educadora sugeriu que algumas crianças fizessem uma pequena brincadeira faz de conta para consolidar os conhecimentos adquiridos. Assim, um pequeno grupo dividiu-se pelas várias personagens (sol, gotas, mar) e realizaram uma pequena encenação para as restantes crianças.</p> <p>Durante a tarde, o S.C. e o L.O. estavam a brincar com plasticina numa das mesas da sala. Entretanto o S.C. decidiu ir buscar o seu cartão do nome e foi manipulando a plasticina, transformando-a nas letras do seu nome. Foi fazendo, a letra S, a letra, A, e as restantes até conseguir escrever o seu nome na</p>	<p>Leitura de histórias</p> <p>Faz de conta</p> <p>Interesse pela escrita</p>

<p>totalidade (nome e apelido). O L.O. espantado com o que o S.C. estava a fazer, começou também a fazer as letras do seu nome recorrendo à plasticina, mas este não necessitou do apoio do cartão do nome. Depois de ter recorrido à plasticina como forma de representar o seu nome, chamou-me a mim e à educadora para irmos ver o que tinha feito. A educadora e eu elogiámos as produções das duas crianças, dando-lhes os parabéns e expressando o nosso agrado pelo que tinham construído.</p>	
<p><b>Terça-feira, 16 de janeiro de 2018</b></p> <p>Continuando com o tópico “de onde vem a água da chuva”, e como forma de promover aprendizagens significativas na área de conhecimento do mundo, realize com o grupo uma atividade experimental que tinha como principal objetivo observar a evaporação da água. Em grande grupo reuni as crianças e expliquei que iria colocar a mesma quantidade de água em dois recipientes. Para medir a quantidade da água utilizei um copo medidor, e realize esse processo em frente das crianças para que estess pudessem ver. De seguida, expliquei-lhes que um dos recipientes teria de ficar no espaço exterior, ao sol, e o outro no espaço interior. Como se trata de uma atividade experimental, perguntei às crianças o que achavam que iria acontecer à água e fui registando as suas opiniões numa folha, para depois compararmos com os resultados finais.</p>	<p>Atividade experimental</p>
<p><b>Quinta-feira, 18 de janeiro de 2018</b></p> <p>Mesmo depois de eu ter voltado da pausa letiva do natal, notei que as crianças ainda demonstravam um grande interesse pelo tópico do arco-íris e das suas cores. Uma vez que as crianças não costumam realizar mistura de cores nas suas produções</p>	<p>Artes Visuais</p>

<p>porque existem tintas de praticamente todas as cores, achei interessante introduzir essa exploração das tintas primárias e como se podem obter as cores secundárias. Para introduzir esta proposta, comecei por ler o livro <i>O pequeno azul e o pequeno amarelo</i> que aborda o tema da mistura de cores, sendo que logo de seguido foi realizada com as crianças uma exploração com as tintas primárias que foram misturadas para ver o que iria acontecer. As crianças puderam prever, e posteriormente verificar que ao misturar duas cores primárias são produzidas novas cores, tal como aconteceu na história do livro.</p> <p>Depois de termos produzido as novas cores (as cores secundárias), as crianças puderam fazer pinturas livres utilizando-as.</p>	<p>Mistura de cores</p>
<p><b>Sexta-feira, 19 de janeiro de 2018</b></p> <p>As crianças reuniram-se para comer o lanche da manhã. Neste dia a E. tinha trazido umas bolachas em forma de letras e foi distribuindo-as pelas crianças que estavam sentadas em roda. O D.B. ficou com uma bolacha em forma da letra “T”. Este observou o aspeto da bolacha e reconheceu que era uma letra presente no seu nome: “Eu tenho esta letra no meu nome!”</p> <p>Na parte da tarde, enquanto as crianças exploravam as diversas áreas de interesse, o L.O. perguntou: “posso ir buscar uma folha para escrever nomes?”. Eu respondi-lhe que sim. Este foi buscar uma folha branca A4 e disse-me: “vou escrever o teu nome”. O L.O. começou por escrever as seguintes letras: ALEX. Como já não se recordava dos restantes caracteres que compõem o meu nome, pediu-me que eu soletrasse as letras que faltavam e foi escrevendo-as na folha:</p> <p>L.O: “Podes dizer as letras que eu escrevo o resto?”</p> <p>Eu: “Posso L.O., a seguir é a letra A, depois é o N...”</p>	<p>Reconhecimento das letras</p> <p>Interesse pela escrita</p>

Depois de ter acabado um desenho, e de ter colocado o seu nome no verso como forma de identificação, o L.O. quis escrever a data daquele dia. Eu ajudei-o escrevendo a data numa folha e ele copiou os números para a folha do desenho. Eu apontei para os números que compunham a data e perguntei-lhe: “o que escreveste aqui?”. “São números”, respondeu o L.O.

Diferenciação de  
códigos

# PORTFÓLIO DE UMA CRIANÇA

## Considerações sobre a realização do portfólio

No âmbito da Unidade Curricular Prática Profissional Supervisionada, integrada no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa, foi-me proposta a realização de uma avaliação de uma criança através da elaboração de um portfólio de desenvolvimento e aprendizagem. A escolha do M. recaiu sobretudo no facto de esta ser uma criança assídua, o que facilitou a realização desta avaliação.

O presente portfólio apresenta uma compilação organizada e intencional de evidências que documentam o desenvolvimento e aprendizagem do M., recorrendo a registos escritos, fotográficos e iconográficos obtidos ao longo do período de estágio.

Os principais objetivos subjacentes à intenção de realizar o portfólio são:

- A documentação do crescimento e desenvolvimento da criança nas várias áreas do desenvolvimento
- A análise e interpretação do conteúdo do portfólio
- A avaliação dos progressos realizados pela criança

Durante o tempo de estágio, o M. foi envolvendo-se na construção deste portfólio através da escolha das produções que tiveram um maior significado para ele. No decorrer deste, foi demonstrando alguns sinais de autonomia, pois por vezes ele próprio tinha a iniciativa de realizar composições artísticas, como desenhos, e entregava-os a mim dizendo que os queria colocar dentro do seu portfólio.

O M. foi justificando as suas escolhas de uma forma muito sucinta e direta, não desenvolvendo uma explicação/justificação muito detalhada. Na maioria das vezes as suas escolhas recaíram no que ele queria, ou no que gostava.

## Considerações sobre o desenvolvimento e aprendizagem do M.

O M. frequenta a presente instituição educativa desde a creche, conhecendo assim a equipa educativa e a maioria das crianças desde que era mais novo. Quando iniciei o estágio, o Marco tinha 4 anos de idade, sendo que completou os 5 anos no dia 22 de janeiro de 2018. Como praticamente todas as crianças da sala, em termos globais, o M. apresenta um desenvolvimento expetável para a idade.

Em termos de desenvolvimento pessoal e social, o M. é uma criança bastante afetuosa relativamente aos adultos próximos, e tem uma boa relação de companheirismo e empatia com as outras crianças do grupo. Consegue expressar as suas emoções, mostrando-se triste, contente, entusiasmando, e reconhece também essas emoções e sentimentos nos outros. Na interação com os pares, por vezes, recorre ao apoio do adulto para resolver conflitos relacionados com a partilha de materiais.

O M. gosta de sentir prestável, oferecendo-se muitas vezes para ajudar os adultos e outras crianças sempre que é preciso. Este demonstrou sempre grande vontade em ser o “amigo da sala”, desejando ser um dos responsáveis pelas diversas tarefas ao longo do dia. Nas reuniões da manhã, sempre demonstrou a sua disponibilidade para me ajudar organizar o mapa das presenças e os seus materiais.

Dentro do espaço educativo, as áreas em que revela um maior interesse, e que utiliza com mais frequência são: a área das construções, da garagem, das expressões, e da casinha.



*Figura 11. M. a brincar com os pares na área da casinha.*

Na figura 1, pode ver-se o M. a brincar e interagir com os seus pares numa brincadeira/situação de faz-de-conta em que retratam situações do dia-a-dia. Quando lhe perguntei o que estavam a fazer, este respondeu **“Estamos a fazer um piquenique!”** (13/11/2017).

De uma forma geral, o M. é uma criança bastante sociável dentro da sala, sendo que participa em várias brincadeiras conjuntas, e já considera algumas das crianças como seus amigos mais próximos, recorrendo a estes com maior frequência durante a hora de brincar.

***Gostas de brincar com quem aqui na sala?***

***M: “Gosto de brincar com a M.S., com a I.G. e com o L.”***  
***(15/01/2018)***



**Figura 12.** M. a Brincar com a I.G. na área da garagem.

Contundo, este refere que, às vezes, também não se importa de brincar sozinho nas suas áreas de eleição, escolhendo materiais do seu interesse. Quando escolheu as fotos para colocar no seu portfólio, o M. escolheu uma em que brincava sozinho e referiu que gosta de brincar sozinho na garagem (Figura 3).



*Figura 13. M. a brincar na garagem (Foto escolhida pelo mesmo).*

No que respeita a autonomia, o M. faz praticamente tudo sozinho: comer, fazer recados, utilizar a casa de banho, selecionar áreas e brinquedos para brincar.

No Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, o M. comunica as suas ideias com facilidade, articulando bem as palavras. Em momentos de grande grupo, tem vindo gradualmente a desenvolver cada vez mais a capacidade de diálogo, construindo frases mais elaboradas e complexas. Ultimamente, tem vindo também a demonstrar um maior interesse pela linguagem escrita e sua funcionalidade.

No domínio da Matemática, o M. revela saber a sequência oral da contagem pelo menos até ao número 10, e já vai reconhecendo e associando alguns símbolos numéricos. Também neste domínio, nas suas brincadeiras gosta de realizar diversas construções tridimensionais em altura, cooperando com os pares, impulsionando assim o seu pensamento lógico e matemático enquanto faz o que mais gosta: brincar! (Figura 4).



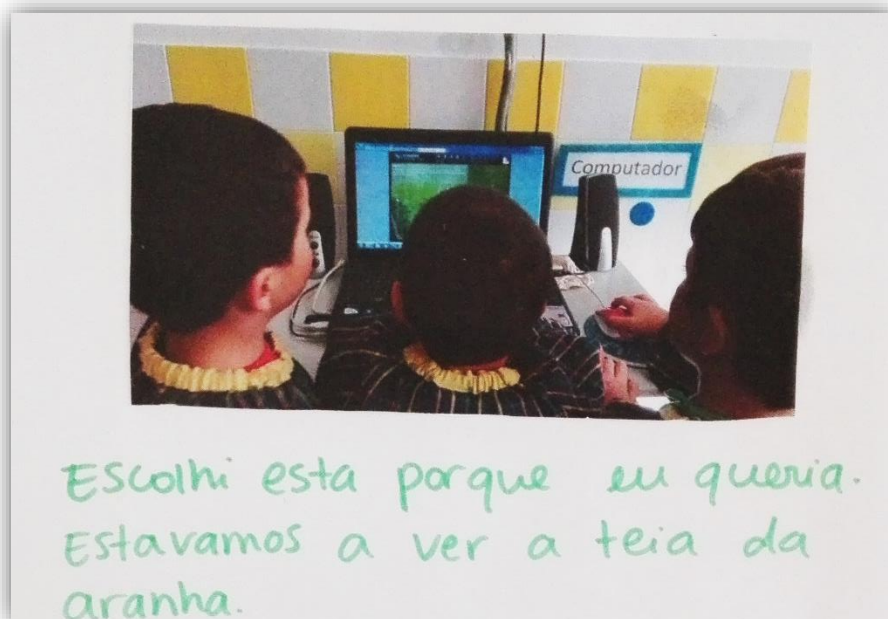
*Figura 14. M. a brincar às construções com outras crianças.*

No que toca à Área da Expressão e Comunicação, o M. demonstra sempre grande entusiasmo pelas sessões de Educação Física do Professor Vítor, demonstrando sempre uma grande agilidade e coordenação motora. No domínio das Artes Visuais, sempre revelou interesse pela produção de desenhos, reservando quase sempre um momento na rotina para produzir espontaneamente vários desenhos com os temas que mais gostava ou que pretendia. Algumas dessas produções realizadas encontram-se no interior deste portfólio. Para além dos desenhos, também gosta de elaborar pinturas e brincar com plasticina.

Relativamente à Área do Conhecimento do Mundo, o M. manifestou desde o início um grande interesse em observar e explorar o meio em seu redor, identificando vários elementos básicos desse mesmo meio. No decorrer do projeto sobre as aranhas, o seu envolvimento foi constante, interessando-se pela descoberta de novos saberes, através das pesquisas e das observações que foram promovidas (Figuras 5 e 6).



*Figura 15. M. a observar uma formiga gigante.*



*Figura 16.* Foto escolhida pelo M.: Pesquisa no computador sobre as teias de aranha.

## **As evoluções do M.**

Apesar do período de estágio não ter sido muito prolongando, ainda assim foi possível constatar algumas evoluções que foram evidentes no desenvolvimento e aprendizagem do M.

A primeira evolução, e uma das mais notórias, caracteriza-se pela demonstração de um maior interesse pela escrita. Isto constata-se principalmente na iniciativa que o M. revela quando quer identificar as suas produções artísticas com o seu nome. Quando iniciei o estágio, na maior parte das vezes, o M. preferia que algum adulto identificasse os seus desenhos, mas com o passar do tempo este foi começando a tentar escrever o seu nome de uma forma não convencional (figura 7), até conseguir reproduzir as letras de uma forma perceptível (figura 8). Durante a realização do Portfólio, o próprio M. assumiu que evoluiu neste aspeto:

***Tu já sabes escrever o teu nome?***

***M: Sim.***

***E no início do ano, tu conseguias escrever o teu nome?***

***M: Não.***

***Mas agora já consegues! Como é que aprendeste?***

***M: Com o meu cartão do nome.***

***(18/01/2018)***

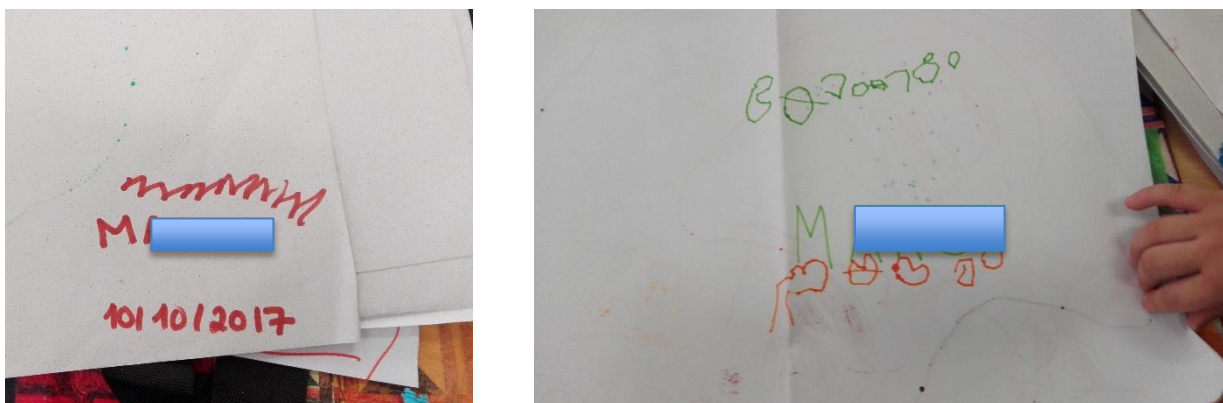


Figura 7. Tentativas de escrita do M. no início do ano letivo.

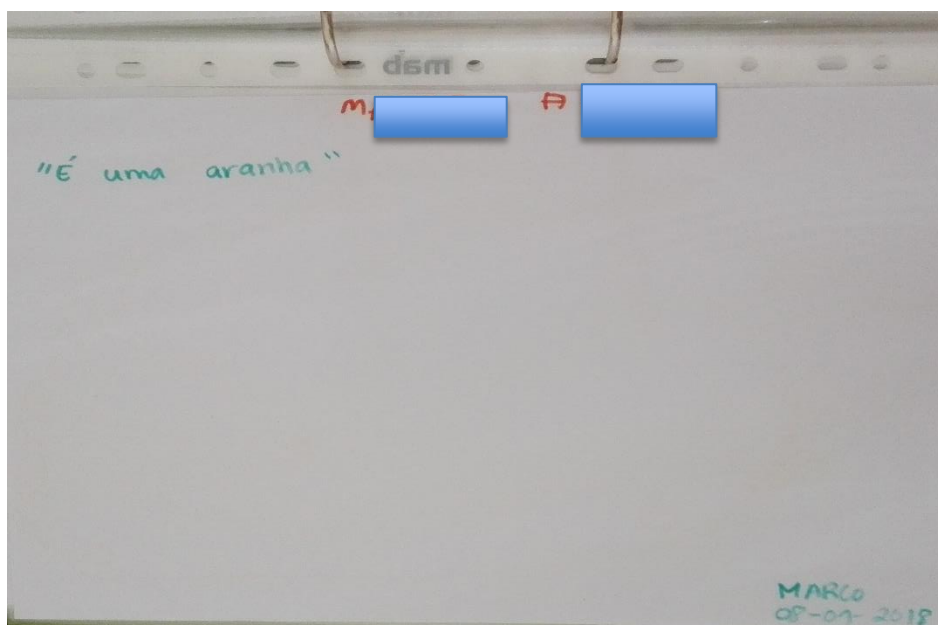


Figura 8. Escrita do nome como forma de identificar o desenho (08/01/2018).

Outra evolução diz respeito à existência de uma maior comunicação verbal por parte do M. nos momentos de reunião em grande grupo, nos quais as crianças podem participar partilhando as suas novidades, ideias, descobertas ou aprendizagens. Este tem vindo a participar e a expressar-se com uma maior frequência, demonstrando um maior interesse por comunicar as suas ideias. Abaixo apresenta-se apenas um dos exemplos da iniciativa demonstrada pelo M. na participação nestas reuniões:

*Hoje durante a reunião da manhã, enquanto as crianças contavam algumas novidades sobre o fim-de-semana, o M. referiu que tinha ouvido trovoadas de noite. A M.S. também entrou na conversa e disse que tinha visto um raio.*

*(Nota de campo - 06/11/2017)*

No domínio das artes visuais, ultimamente o M. tem vindo a revelar um maior reconhecimento das cores, associando-as e nomeando-as corretamente. Também nas artes visuais, frequentemente enche toda a folha com o seu desenho e tem demonstrado interesse pelo preenchimento dos desenhos, colorindo-os minuciosamente com as cores que mais gosta (Figura 9).



*Figura 9. Desenho produzido pelo M. em que este desenhou o contorno e coloriu o interior.*

***O que fizeste aqui atrás?***

***M: Uma árvore de Natal.***

***Boa, e pintaste de que cor?***

***M: Amarelo.***

***(25/01/2018)***

Na área da matemática o M. tem vindo a desenvolver cada vez mais o sentido do número. Este realiza e reconhece a sequência da contagem oral com facilidade, e utiliza muitas vezes os dedos da mão para o auxiliar a fazer a contagem termo a termo

dos objetos. Quando são marcadas as presenças no mapa, este gosta de contar o número de bolas verdes daquele dia, de modo a perceber quantas crianças estão presentes na sala. Ao realizar estas contagens também já revelou, algumas vezes, que reconhece que o último número proferido na contagem oral corresponde ao total da contagem (quantidade total). Na temática da geometria, já reconhece algumas formas geométricas e sabe nomeá-las, como podemos verificar abaixo (Figura 10) no desenho presente no portfólio e na nota de campo alusiva à elaboração do desenho.

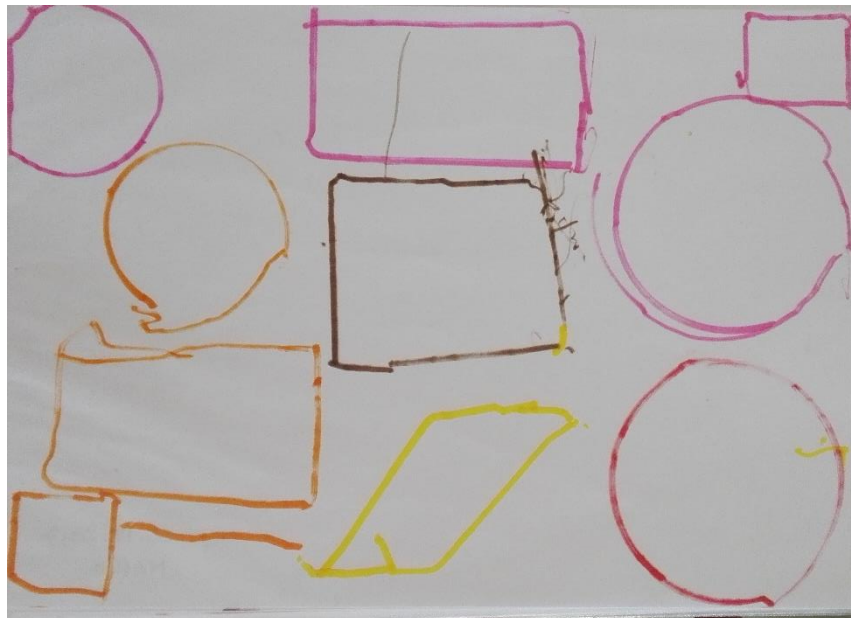


Figura 10. Desenho com formas geométricas.

*O M. enquanto fazia o contorno das formas na folha branca, com recurso às peças de madeira, indicava verbalmente as formas que ia utilizando, demonstrando já ter aprendido os nomes que as denominam.*

*(Nota de campo - 07/12/2018)*

Em suma, considerando o percurso do M. ao longo das 15 semanas da Prática Profissional, verificaram-se, de facto, algumas evoluções em diversos domínios do desenvolvimento, reveladas principalmente através da aquisição de conhecimentos e

competências preconizadas pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). A sua participação na construção do portfólio contribuiu para que o Marco adquirisse uma maior consciência de si como aprendiz, confrontando-se com as suas próprias evoluções ao longo do seu processo educativo.

## INVESTIGAÇÃO EM JI - A EMERGÊNCIA DA ESCRITA: AS CONCEÇÕES DAS CRIANÇAS

Quadro 1. Quadro baseado em Mata (2008) e Alves Martins e Mendes (1987).

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>
Aspetos figurativos	Diferenciação de códigos (iconográficos, numéricos, alfabéticos)
	Conhecimento das letras
	Orientação da escrita
Aspetos conceptuais	Interesse/Curiosidade pelo código escrito
	Escrita grafo-percetiva
	Tentativas de correspondências figurais entre a escrita e o referente
	Reconhecimento das funcionalidades da escrita
	Evidência de sinais de consciência fonológica

## REGISTOS ESCRITOS

Data	Nota de campo	Categorias	Subcategorias
10/10/2017	<p>Algumas crianças do grupo revelam já uma vontade em querer escrever o seu nome nos desenhos, sendo que algumas conseguem escrevê-lo de forma perceptível, como é o caso do L.O. que cada vez mais se aproxima mais da escrita convencional. Durante o período da tarde, esta criança quis mostrar-me uma pulseira que trazia no pulso com o seu nome, sendo que eu lhe perguntei se ele sabia o que estava lá escrito. Este respondeu-me: “É o meu nome”. Esta criança revelou várias vezes saber que aquela sequência de letras ou aquela palavra específica representa o seu nome.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aspetos figurativos</li> <li>- Aspetos conceptuais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aproximação gráfica à escrita convencional</li> <li>- Reconhecimento do nome</li> </ul>
03/10/2017	<p>A E.P. depois de ter desenhado um arco-íris numa folha branca A4, fez também no verso, com a ajuda de uma caneta de feltro, vários símbolos que pareciam ser representações de letras/palavras. Eu perguntei-lhe o que é que esta estava a fazer, sendo que me respondeu: “Estou a escrever nomes”. Apesar de estar a escrever de uma forma não convencional, a E.P. parece já ter algumas conceções e representações no que toca à linguagem escrita. Esta parece também entender a orientação da escrita, visto que escrevia da esquerda para a direita. Não é a primeira vez que a E. demonstra</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aspetos figurativos</li> <li>-Aspetos conceptuais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interesse em representar a escrita</li> <li>- Orientação da escrita (esquerda para a direita)</li> <li>- Escrita não convencional</li> <li>- Diferenciação entre a escrita e o</li> </ul>

	interesse pela linguagem escrita, até porque estas tentativas de escrita são recorrentes quando se senta nas mesas algumas folhas brancas e canetas.		desenho
<b>16/11/2017</b>	No período da tarde as crianças acabaram os desenhos sobre as suas famílias. A L.L. e o R.J. estavam a olhar para a frase que estava escrita na folha (“A minha família”) e repararam que a primeira letra era o “A”. A L.L. perguntou ao R.: “Este é um A? o meu tem um A?. O R. respondeu: “O meu também tem um A. Tem três A’s”.	-Aspetos conceptuais	- Conhecimento do nome das letras - Curiosidade pelo código escrito
<b>21/11/2017</b>	Ao longo do dia de hoje iniciei a fase da avaliação do projeto, e fui perguntando às crianças individualmente o que tinham aprendido ao longo do projeto, sendo que fui registando por escrito o que esta iam dizendo.	- Estratégias do educador	- Registrar por escrito o que as crianças dizem
<b>22/11/2017</b>	O M.M., que estava sentado ao pé de mim numa das mesas da sala, mostrou-me o seu desenho em que me tinha desenhado a mim, à educadora, e à AAE. Este pediu-me para eu colocar o nome de cada uma de nós junto às figuras que tinha desenhado. Depois de eu ter escrito o meu nome debaixo da figura que me correspondia, o M.M. apontou para a letra “X” e perguntou-me: - “Isto é um errado?”. Sendo que eu lhe respondi “Não M.M. Isto é a letra “X”, o meu nome tem essa letra”.	-Aspetos figurativos	- Curiosidade pelo código escrito

<b>28/11/2017</b>	Hoje tivemos na nossa sala a visita de dois agentes da Polícia de Segurança Pública que vieram dinamizar uma sessão relacionada com a segurança e a prevenção rodoviária. Falaram com as crianças, mostraram-lhe imagens de algumas situações relacionadas com a segurança na via pública, e fizeram-lhe algumas perguntas. As crianças foram sempre interagindo e participando sempre que lhes era pedido. Depois da visita, em grande grupo, foi feito um registo escrito sobre o que tinham aprendido com os polícias, no qual as crianças puderam participar. Através da linguagem oral as crianças foram descrevendo o que tinham aprendido e eu ia representando o que elas iam dizendo através da linguagem escrita.	- Estratégias do educador	- Registrar por escrito o que as crianças dizem
<b>06/12/2017</b>	Depois de a C.T. ter ido buscar o cartão para a ajudar a colocar o nome no seu desenho, a L.S. apontou para uma das letras do nome da C.T. que estava no cartão (a letra S), e disse o seguinte: “O meu mano também tem esta letra no nome.” Eu perguntei-lhe: “Como é que se chama o teu mano?”. “Salvador, o nome dele começa por S”, respondeu a L.S.	- Aspectos conceptuais - Consciência fonológica	- Conhecimento do nome das letras - Identificação de códigos escritos - Sinais de consciência fonológica
<b>12/11/2017</b>	Na parte da tarde, algumas crianças demonstraram interesse por quererem ouvir histórias. Estas foram buscar livros da biblioteca e queriam que eu lhes contasse a história. Uma vez que estavam presentes poucas crianças consegui realmente responder naquele	- Aspectos conceptuais	- Interesse pela escrita e leitura - Funcionalidade da escrita

	momento aos seus interesses. Assim, estive com elas a folhear alguns livros e a contar algumas histórias em pequeno grupo.		
<b>18/12/2017</b>	Enquanto brincavam nas mesas com um novo brinquedo, o S.C. referiu-se a uma das peças dizendo “Baão”, sendo que, posteriormente, o L. o corrigiu dizendo-lhe “Não é assim que se diz, é balão de ar quente”. O L. ao ter corrigido o S.C. revela já a presença de uma crescente consciência linguística, tendo noção de que o par articulou mal a palavra.	- Aspectos conceptuais	- Consciência fonológica
<b>08/01/2018</b>	Depois da interrupção do Natal, quando cheguei à sala reparei imediatamente no S.C. e no M.A. a escreverem os seus nomes autonomamente, notando-se uma melhoria muito grande relativamente às passadas semanas. Estes já conseguem escrever as letras dos seus nomes de uma forma bastante perceptível e têm a iniciativa de serem eles próprios a escreverem o nome para identificar as suas produções. Depois de ter notado os esforços destas crianças, elogiei-as dizendo que tinham feito um bom trabalho, como forma de valorizar as suas produções escritas.  Na transição para a hora de almoço, li em grande grupo <i>O Sapo Apaixonado</i> de Max Velthuijs. Antes de iniciar a história, mostrei a capa do livro às crianças e perguntei-lhes sobre o que o achavam	- Aspectos figurativos e conceptuais	- Interesse pela escrita - Utilização do código escrito - Funcionalidades - Estratégias do educador

	<p>que a história tratava, deixando-as fazer as suas próprias previsões. De seguida, aponte para o título e pedi que adivinhassem o que lá estava escrito. O S.C. e o L.O. disseram prontamente que estava lá escrito “Sapo”, e eu completei o que eles referiram “É o sapo apaixonado!”.</p>		<p>- Leitura de livros (estratégias do educador)</p>
<p><b>10/01/2018</b></p>	<p>O L.O. reparou que o desenho da G.F. que estava em cima da mesa não estava identificado, então perguntou-me o seguinte:  L.O.: “Posso escrever o nome da Ga?”  Queres escrever o nome da Ga?, perguntei eu.  L.O: “Sim, quais são as letras?”  Queres que a Alexandra diga quais são e tu escreves na folha?, perguntei.  “Sim”, respondeu o L.O.  Assim, eu fui soletrando as letras do nome da Ga e o L.O. foi escrevendo-as demonstrando já reconhecer a maioria das letras do alfabeto.</p> <p>Como sei que o L.O. demonstra sempre um grande interesse pela escrita e por já reconhecer os aspetos figurativos e conceptuais da escrita, pedi que participasse na construção do mapa do tempo, escrevendo o título do mapa numa cartolina. Escrevi então “mapa do tempo” numa folha e o L.O. copiou as letras para a cartolina, mas</p>	<p>- Aspetos figurativos e conceptuais</p>	<p>- Funcionalidade da escrita  - Conhecimento das letras  - Mobilização do código escrito  - Interesse pela escrita  -Estratégias do educador</p>

	antes disse perguntou-me: “o que é que está aqui escrito?”, sendo que lhe respondi :“está escrito mapa do tempo”. “Vou escrever mapa do tempo!”, enunciou o L.O.		
<b>12/11/2018</b>	<p>Algumas crianças estavam sentadas na mesa a fazer um desenho, enquanto conversavam sobre os vários nomes dos meninos e meninas da sala. A L.S. disse uma coisa muito interessante que captou a minha atenção.</p> <p>Esta questionou-me: “Porque é que canela e Gabriela são parecidos?”</p> <p>“Tens razão, são parecidos. Esses nomes acabam com o mesmo som”, respondi eu.</p> <p>“Queres dizer comigo? Canela e Gabriela. O som [ela] é igual!”</p> <p>L.S: “Elaaa!”</p>	Aspetos conceptuais	- Consciência fonológica
<b>15/01/2018</b>	<p>Durante a tarde, o S.C. e o L.O. estavam a brincar com plasticina numa das mesas da sala. Entretanto o S.C. decidiu ir buscar o seu cartão do nome e foi manipulando a plasticina, transformando-a nas letras do seu nome. Foi fazendo, a letra S, a letra, A, e as restantes até conseguir escrever o seu nome na totalidade (nome e apelido). O L.O. espantado com o que o S.C. estava a fazer, começou também a fazer as letras do seu nome recorrendo à plasticina, mas este não necessitou do apoio do cartão do nome. Depois de ter recorrido à plasticina como forma de representar o seu nome, chamou-me a mim</p>	- Aspetos conceptuais e figurativos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interesse pela escrita</li> <li>- Conhecimento das letras</li> <li>- Escrita do nome</li> <li>- Estratégias do educador</li> </ul>

	e à educadora para irmos ver o que tinha feito. A educadora e eu elogiámos as produções das duas crianças, dando-lhes os parabéns e expressando o nosso agrado pelo que tinham construído.		
<b>18/01/2018</b>	Hoje o S.C. voltou a escrever/representar o seu nome, de forma espontânea, utilizando plasticina.	- Aspectos conceptuais	- Interesse pela escrita
<b>19/01/2018</b>	<p>As crianças reuniram-se para comer o lanche da manhã. Neste dia a E. tinha trazido umas bolachas em forma de letras e foi distribuindo-as pelas crianças que estavam sentadas em roda. O D.B. ficou com uma bolacha em forma da letra “T”. Este observou o aspeto da bolacha e reconheceu que era uma letra presente no seu nome: “Eu tenho esta letra no meu nome!”.</p> <p>Na parte da tarde, enquanto as crianças exploravam as diversas áreas de interesse, o L.O. perguntou: “posso ir buscar uma folha para escrever nomes?”. Eu respondi-lhe que sim. Este foi buscar uma folha branca A4 e disse-me: “vou escrever o teu nome”. O L.O. começou por escrever as seguintes letras: ALEX. Como já não se recordava dos restantes caracteres que compõem o meu nome, pediu-me que eu soletrasse as letras que faltavam e foi escrevendo-as na folha:</p> <p>L.O: “Podes dizer as letras que eu escrevo o resto?”</p> <p>Eu: “Posso L.O., a seguir é a letra A, depois é o N...”</p>	<p>- Aspectos figurativos</p> <p>- Aspectos conceptuais e figurativos</p>	<p>- Conhecimento das letras</p> <p>- Interesse pela escrita</p> <p>- Conhecimento das letras</p>

	<p>Depois de ter acabado um desenho, e de ter colocado o seu nome no verso como forma de identificação, o L.O. quis escrever a data daquele dia. Eu ajudei-o escrevendo a data numa folha e ele copiou os números para a folha do desenho. Eu apontei para os números que compunham a data e perguntei-lhe: “o que escreveste aqui?”. “São números”, respondeu o L.O.</p>	<p>- Aspectos figurativos e conceptuais</p>	<p>- Diferenciação de códigos - Funcionalidade da escrita</p>
--	---	---	---

## REGISTOS FOTOGRÁFICOS

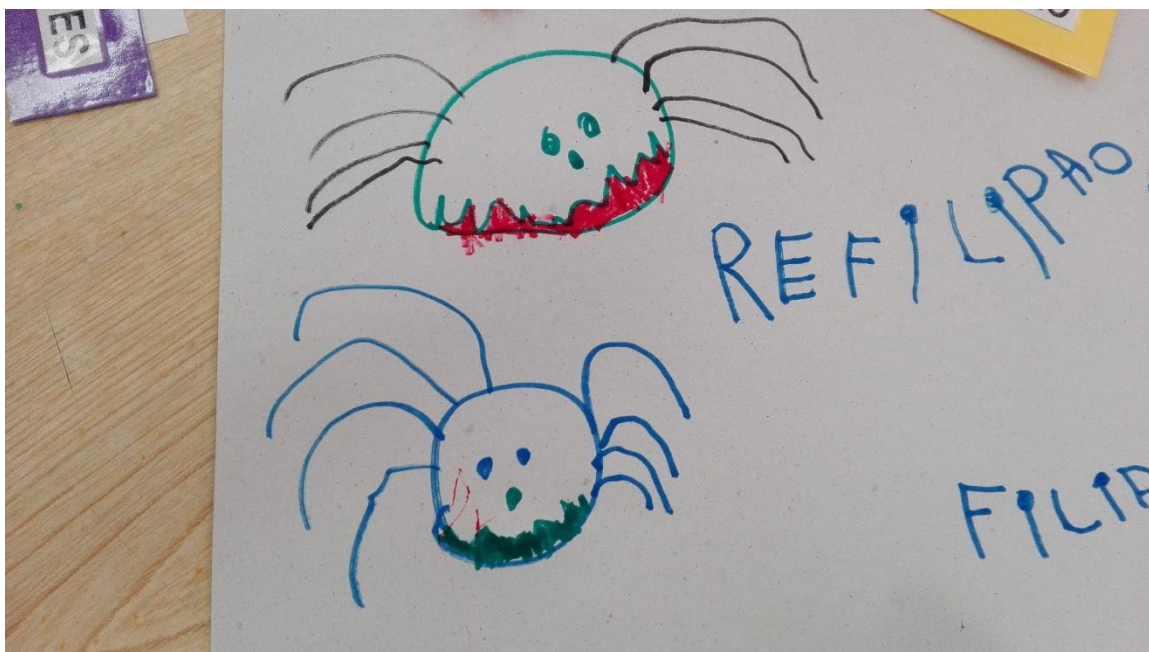


Figura 17. Tentativa de escrita do nome (M.F).

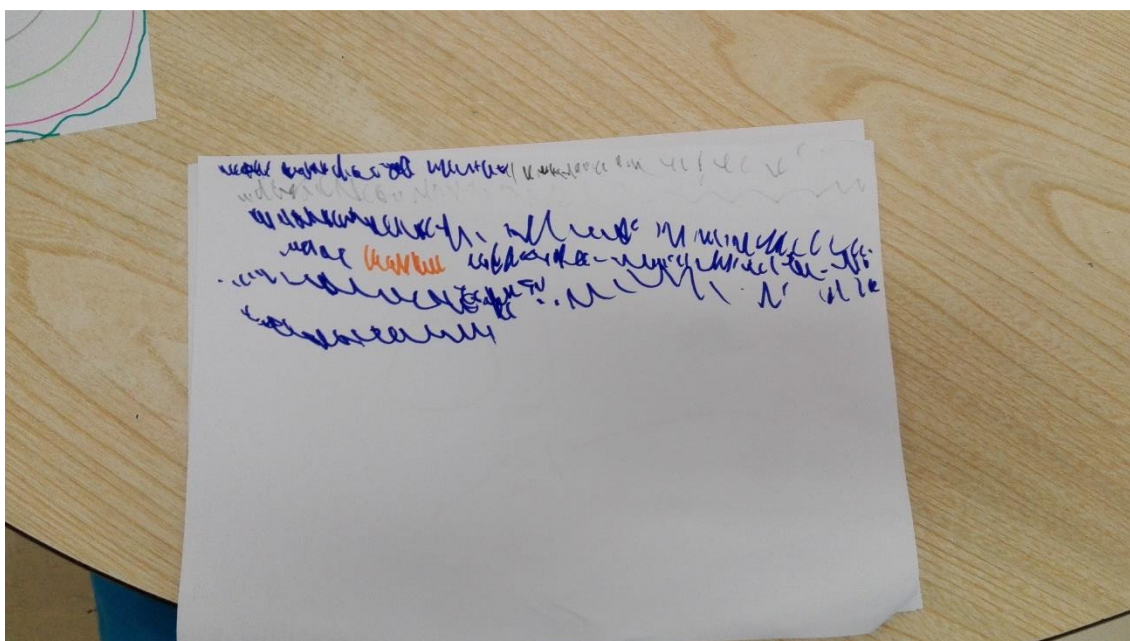


Figura 18. Escrita não convencional (E.P).



Figura 19. M.S. a utilizar o cartão do nome.



Figura 20. Contacto com suportes escritos (revistas e livros).



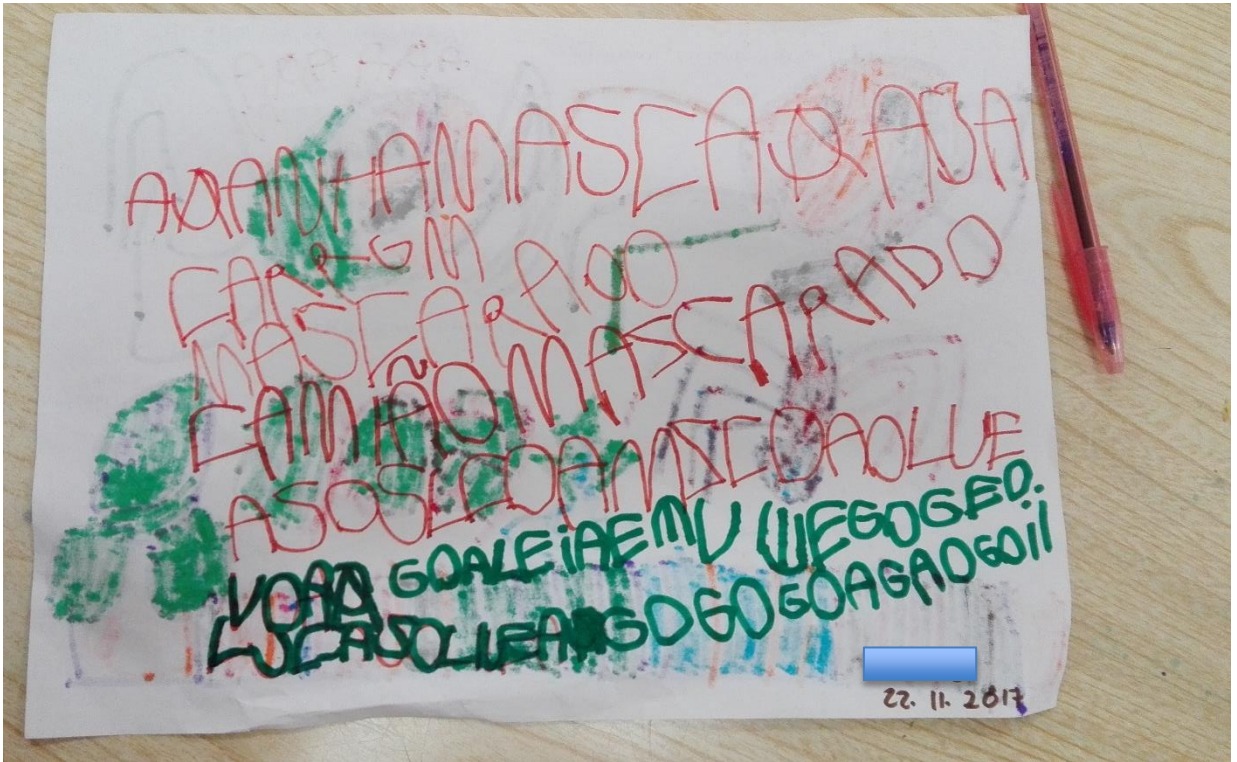


Figura 22. Tentativa de escrita do L.O.

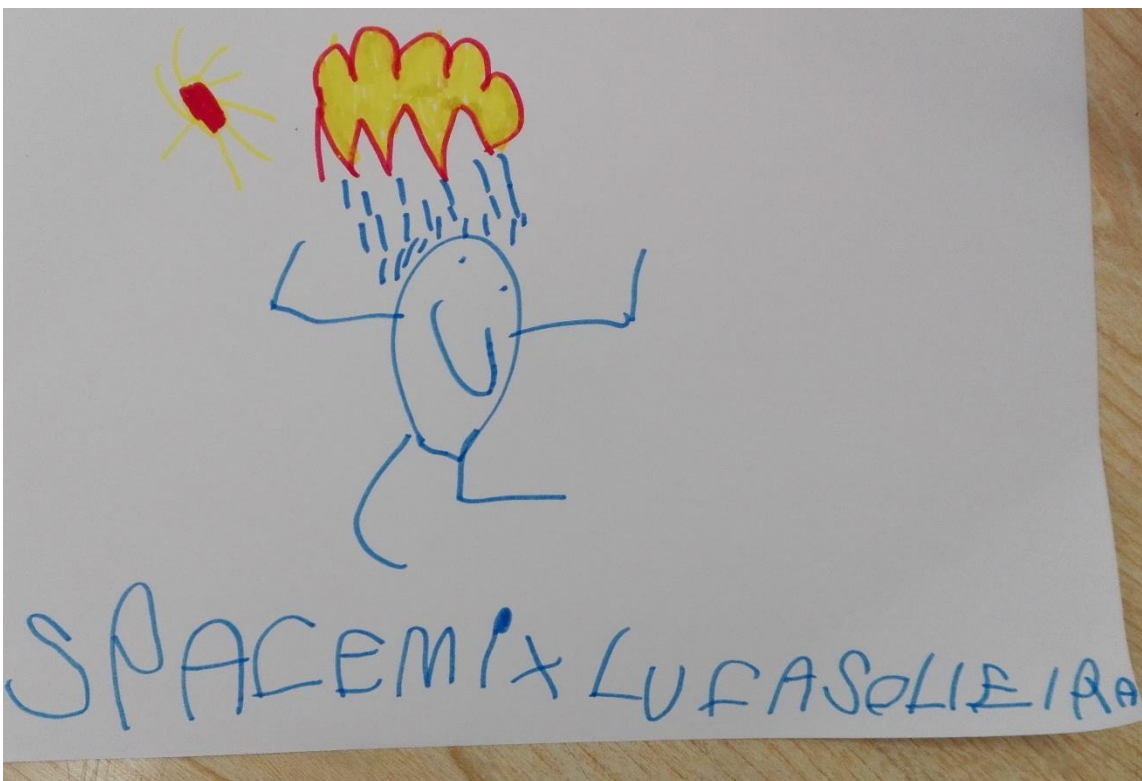


Figura 23. Produção escrita do L.O.

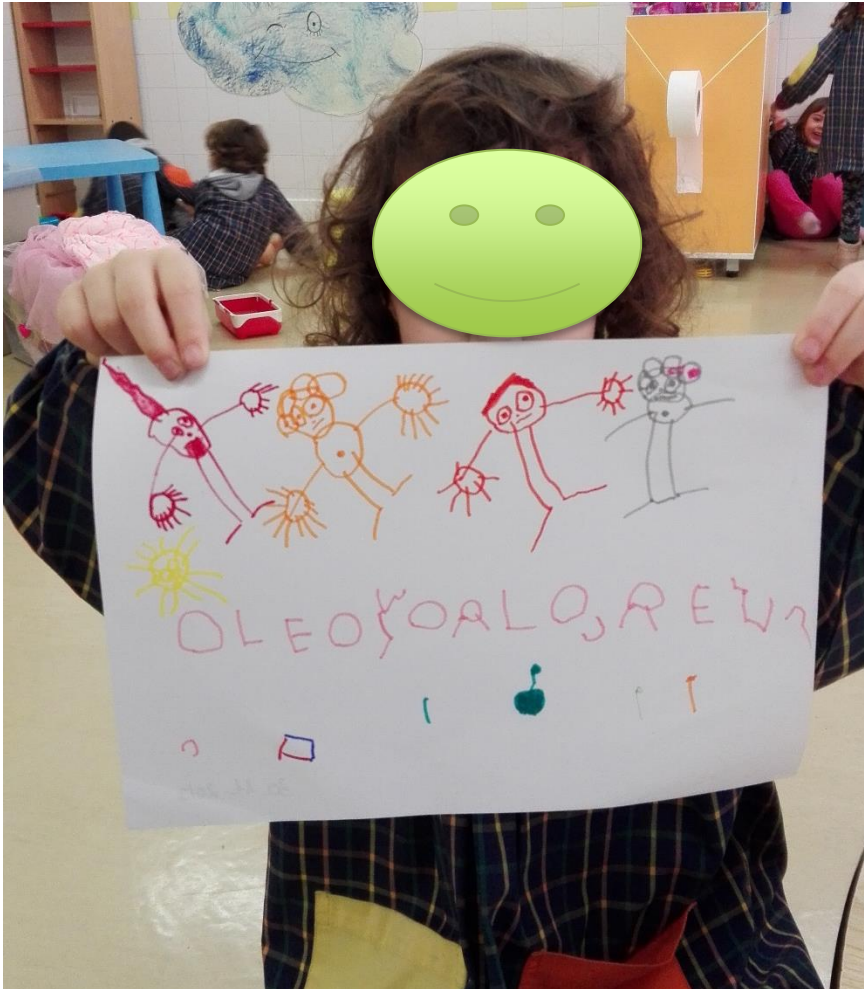


Figura 24. Tentativa de escrita do nome sem o apoio do cartão (L.L.)

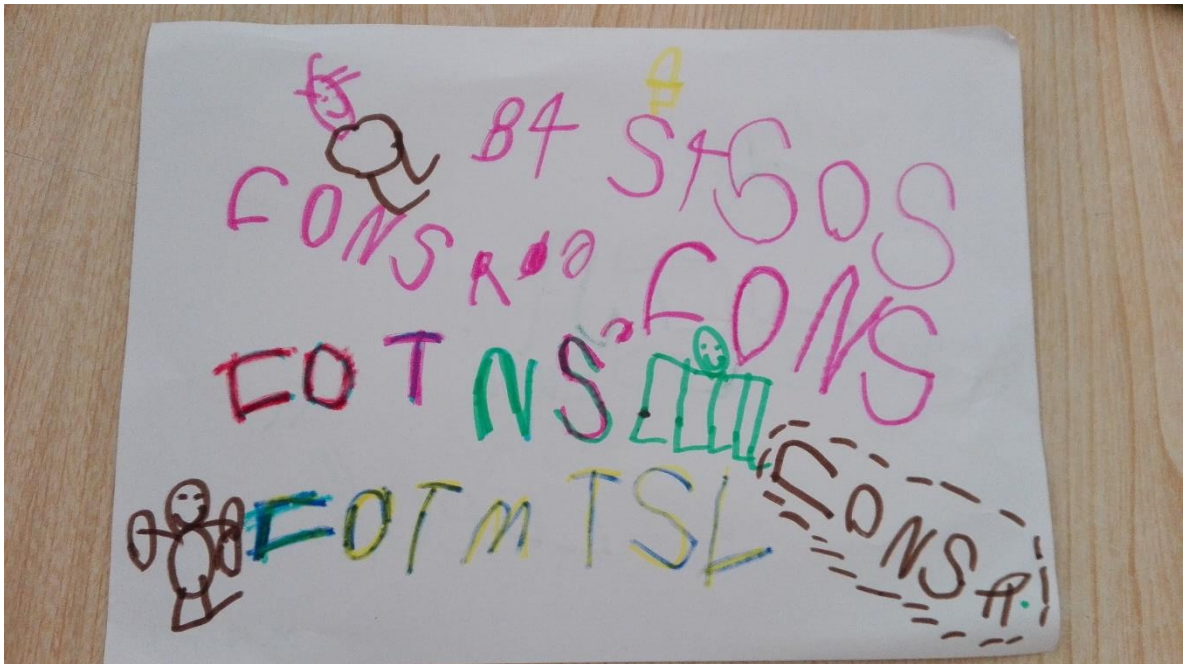


Figura 25. Tentativa de escrita do nome da C.T. (L.O.)

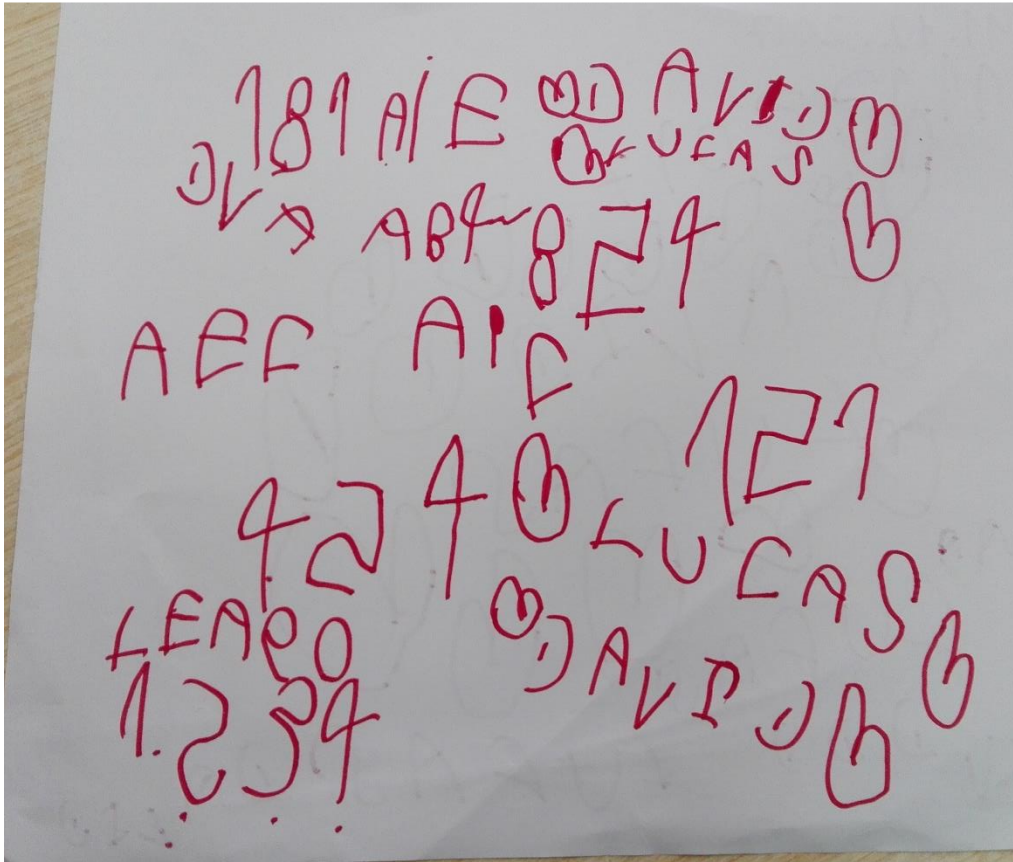


Figura 26. Produção do L.O.

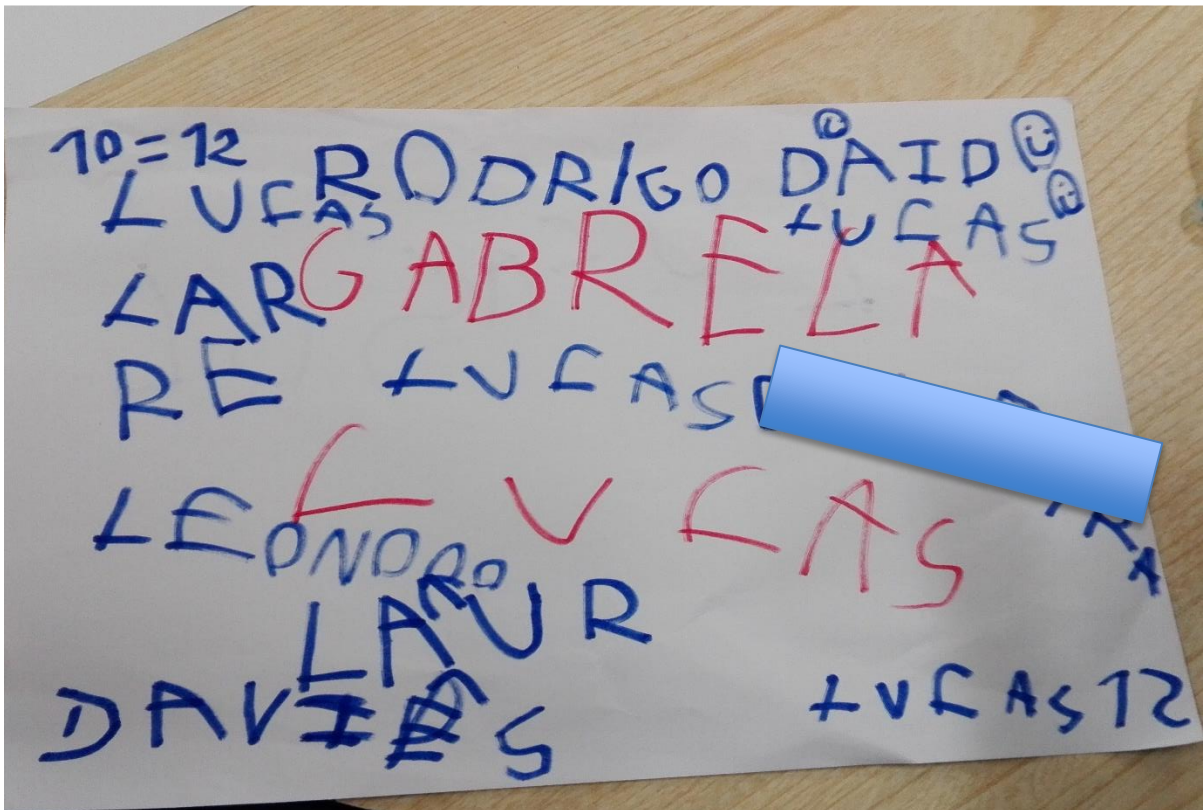


Figura 27. Produção Escrita do L.O.



Figura 28. Início do S.C. de escrever o nome utilizando plastilina.

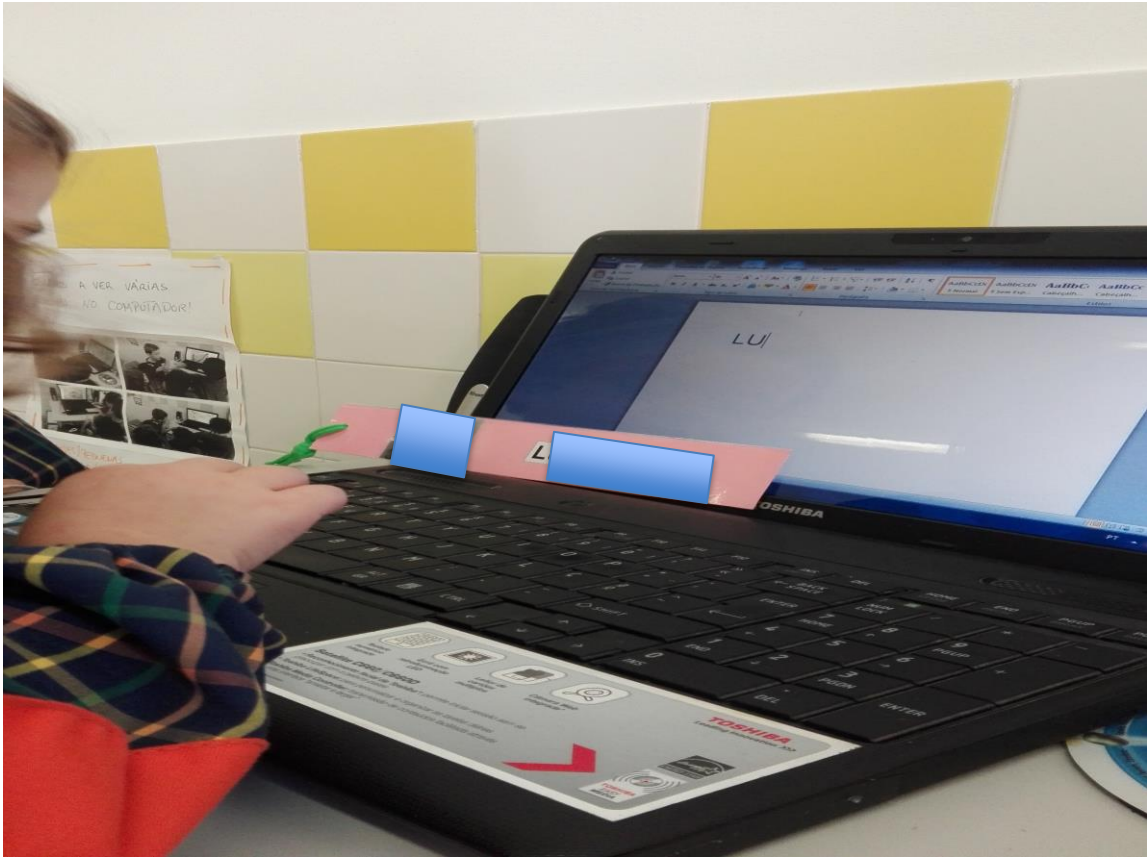


Figura 13. L.V. a escrever o nome no computador.

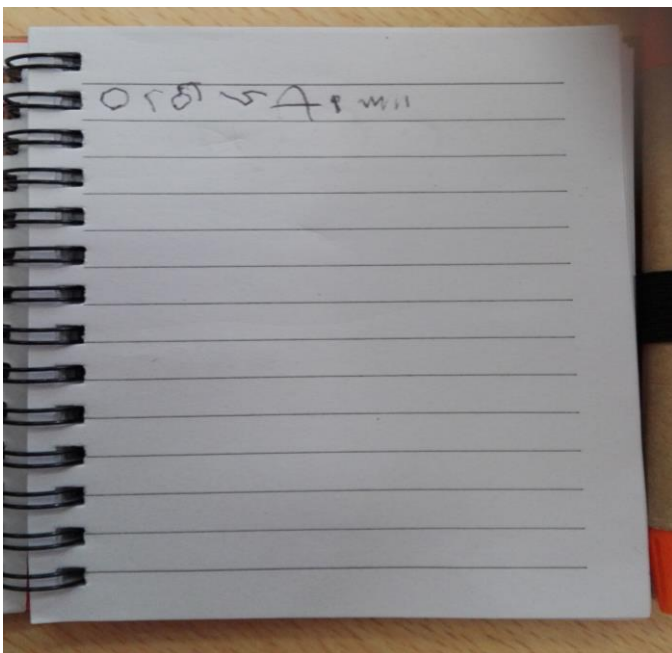


Figura 29. Tentativa de escrita no bloco de notas presente na área da casinha.

## TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS ÀS CRIANÇAS

**M.S.**

**Vamos ver o que está aqui? Será que são letras, números, desenhos, ...?**

**M.S:** *Este são números [aponta para uma sequência de números – 19583]*

**Achas que consegues apontar para uma coisa que dê para ler? Como se fosse uma palavra?**

*A M.S. apontou para a palavra “ANA”*

**E esta daqui achas que é uma palavra? Tem letras? [a ☀ ≤ ■ ( \* ]**

**M.S:** *Não.*

**Quando queres escrever alguma coisa que materiais podemos utilizar para fazer isso?**

**M.S:** *Uma folha e uma caneta.*

**Em que sítios é que podemos escrever coisas?**

**M.S:** *Nas folhas.*

**Em que sítios já viste coisas escritas? Por exemplo: letras, palavras...**

**M.S:** *Nas paredes da sala.*

**L.O.**

**Queres ver o que tenho aqui? Vamos descobrir qual as palavras que dão para ler.**

**L.O:** *Esta não dá para ler porque só tem uma letra [aponta para a letra A].*

**L.O:** *Esta dá porque tem duas letras [aponta para a sequência de letras OO].*

**L.O:** *Esta tem quatro letras [aponta para a sequência de letras LLLL].*

**L.O:** *Esta não dá [aponta para uma sequência de símbolos ♣♦▶†□—◇].*

**Porque é que achas que não dá para ler?**

**L.O:** *Não dá porque não tem letras para ler.*

**L.O:** *Esta dá [aponta para a sequência de letras CECEI], e esta [aponta para a sequência de letras ANA].*

**E esta é uma palavra? [aponto para a sequência de caracteres D4G677A]**

**L.O:** *Não, tem números.*

**L.O:** *Esta dá [aponta para a sequência LALA]*

**E aqui, achas que é uma palavra?**

**L.O:** *Não, são números.*

**Com que materiais é que podemos escrever?**

**L.O:** *Canetas e lápis.*

**E em que sítios é que podemos escrever?**

**L.O:** *Nas folhas.*

**Onde é que tu já viste coisas escritas, em que sítios já viste palavras?**

**L.O:** *Em casa. Nas folhas e nos papéis.*

*Gostavas de aprender a escrever?*

**L.O:** *Sim.*

**Para quê? O vais fazer quando aprenderes a escrever?**

**L.O:** *Vou escrever mais coisas.*

**L.S.**

**Achas que dá para ler isto que está aqui? [aponto para a letra A]**

**L.S:** *Sim, é um A.*

**E estas letras? [LLLL]**

**L.S:** *São L's do meu nome.*

**E isto daqui será que é uma palavra que dá para ler? [♣♦▶†□—◇]**

**L.S:** *Não.*

**Porquê?**

**L.S:** *Não tem letras.*

**E achas que dá para ler isto [aponto para as sequências CECEI, ANA e LALA]**

**L.S:** *Sim.*

**Então e isto aqui, é uma palavra que dá para ler? [D4G699A]**

**L.S:** *Sim.*

**Achas que esta é uma palavra? [♣☀≤■(★)]**

**L.S:** *Não.*

**E isto? [19583]**

**L.S:** *São números.*

**Que materiais é que podemos usar quando queremos escrever alguma coisa?**

**L.S:** *Caneta.*

**Porque é que achas que os mais crescidos escreverem coisas?**

**L.S:** *Podem escrever números.*

**M.A.**

**Vamos ver o que tenho aqui. Sabes o que é isto [aponto para a letra A]**

**M.A:** *Uma letra.*

**E isto? [OO e LLLL]**

**M.A:** *Também são letras.*

**Achas que é uma palavra? [aponto para a sequência de símbolos ♣♦▶†□—◇]**

**M.A:** *Não.*

**E esta? É uma palavra? Achas que dá para ler? [ANA]**

**M.A:** *Sim.*

**E isto? [19583]**

**M.A:** *São letras.*

**Quando queres escrever alguma coisa o que é usas para escrever?**

**M.A:** *O cartão do nome.*

**E como escreves o nome?**

**M.A:** *Com uma caneta na folha, também pode ser com lápis.*

**Tu é que já viste coisas escritas? Em que sítios?**

**M.A:** *Em casa, umas coisinhas das letras que o pai comprou.*

**Porque é que achas que os mais crescidos escrevem? Porque achas que estamos sempre a escrever muitas coisas?**

**M.A:** *Não sei.*

**E.P.**

**Vamos ver o que eu tenho aqui. Sabes o que é? [aponto para a letra A]**

**E.P:** *É o A.*

**E isto aqui? [O]**

**E.P:** *É o zero.*

**Então e achas que isto [♣♦▶‡□—◇] é uma palavra? Achas que dá para ler?**

**E.P:** *Não. É uma árvore, um triângulo, um quadrado... [enumera os vários símbolos presentes].*

**E esta achas que é uma palavra? [ANA]**

**E.P:** *Sim.*

**E.P:** *O meu pai tem este nome [aponta para a letra G da sequência D4G677A]*

**O teu pai tem a letra G no nome dele?**

**E.P:** *Sim.*

**Boa, então e isto aqui o que é? [19583]**

**E.P:** *Um cinco, oito, três ....*

**E sabes o que são?**

**E.P:** *São letras.*

**Quando queremos escrever alguma coisa, o que é que podemos usar para escrever?**

**E.P:** *Caneta.*

**E onde é que podemos escrever? Em que sítio?**

**E.P:** *No caderno.*

**Tu já viste coisas escritas em algum sítio?**

**E.P:** *Eu vi nomes no cinema. Apareceu a Minnie e os nomes da Minnie... Eu vi o nome do Mickey.*

**E viste mais letras ou palavras em algum sítio?**

**E.P:** *No caderno e no telemóvel da mãe.*

**R.J.**

**Sabes o que está aqui? [aponto para letra A] Achas que é o quê?**

**R.J:** *É uma letra*

**E aqui? [OO]**

R.J: *São O's.*

**E aqui? [♣♦▶†□—◇]**

R.J: *É uma árvore.*

**Achas que é uma palavra?**

R.J: *Não. Acho que não é letras.*

**E esta daqui, achas que é uma palavra? [ANA]**

R.J: *Sim.*

**E esta daqui? [♣☀≤■(★)] Será que dá para ler?**

R.J: *Não.*

**Achas que são letras?**

R.J: *Não, é um sol [referindo-se a um dos símbolos].*

**E aqui achas que temos uma palavra? [19583]**

R.J: *São números.*

**Dá para ler?**

R.J: *Não dá para ler porque não são letras.*

**E quando tu queres escrever, tu podes utilizar que materiais?**

R.J: *Caneta, lápis de cera...*

**E onde costumavas escrever? Em que sítio?**

R.J: *Na folha.*

**Boa, e já viste coisas escritas em algum sítio? Por exemplo, quando vais passear com mãe nunca viste nada com letras que fosse para ler?**

R.J: *Eu vi letras no café.*

**Foi?**

R.J: *Sim, eu vi um A no congelador do café.*

**E viste letras em mais algum sítio?**

*Nas paredes à beira do campo de futebol, tinha lá letras.*

**Boa, devia ser um cartaz que estava na parede.**

**D.B.**

**Sabes o que está aqui? [aponto para a letra A]**

**D.B:** *É o 4.*

**E este? [OO]**

**D.B:** *É o O.*

**É uma letra?**

*Sim.*

**E o que achas que está aqui escrito? [LLLL]**

**D.B:** *Não sei... Sim, sei! É o 1.*

**E aqui o que é que achas que temos [♣♦▶†□—◇]**

**D.B:** *Uma flor, uma peça um quadrado.*

**Achas que é uma palavra? Achas que dá para ler?**

**D.B:** *Não sei.*

**E aqui, achas que é uma palavra? [D4G677A]**

**D.B:** *Sim.*

**E isto aqui achas que dá para ler como se fosse uma palavra? [LALA]**

**D.B:** *Sim.*

**E aqui, sabes o que é? [19583]**

**D.B:** *São letras. Um, cinco, três.*

**Com que objetos achas que podemos escrever?**

**D.B:** *Canetas.*

**E onde podemos escrever? Em que sítios?**

**D.B:** *No papel e nos desenhos.*

**Tu já viste coisas escritas em algum sítio? Já viste letras ou palavras?**

**D.B:** *Sim, no cartão do nome.*

**Boa, e sem ser no cartão do nome, já viste noutro sítio? Já viste nomes noutro sítio?**

**D.B:** *Não me lembro.*

**E porque é que achas que é importante escrever? Os mais crescidos estão sempre a escrever coisas...**

**D.B:** *Quando vamos às compras nós escrevemos no caderno para esquecermos.*

**Para não nos esquecermos do que vamos comprar?**

**D.B:** *Sim.*

**G.C.**

**Vamos ver o que está aqui? O que achas que é isto [aponto para a letra A]**

**G.C:** *Uma letra.*

**Boa, e aqui? [OO]**

**G.C:** *São números.*

**E aqui? [LLLL]**

**G.C:** *Números.*

**E aqui achas é uma palavra? [♣♦▶‡□—◇]**

**G.C:** *Não.*

**Porquê?**

**G.C:** *Porque não são letras.*

**E aqui achas que são palavras? [ANA e CECEI]**

**G.C:** *Sim.*

**E aqui é uma palavra? [♠☀≤■(★)]**

**G.C:** *Não.*

**E aqui temos o quê? [19583]**

**G.C:** *Letras... Acho que são números.*

**Boa. Quando queremos escrever alguma coisa o que fazemos?**

**G.C:** *Escrever com caneta.*

**Em que sítios?**

**G.C:** *Nos papéis.*

**E tu já viste coisas escritas em algum sítio? Já viste em tua casa?**

**G.C:** *Nos papéis. Às vezes a minha mãe escreve letras num papel.*

**Porque achas que ela escreve isso?**

**G.C:** *Para não esquecer.*

**I.P.**

**Vamos olhar para o que está aqui. Vamos ver isto daqui, sabes o que é?**

**[aponto para a letra A]**

**I.P:** *o A.*

**É o A. E o A é o quê? Uma letra?**

**I.P:** *Uma letra.*

**Um número?**

**I.P:** *Não, uma letra.*

**E estes daqui [OO]**

**I.P:** *Dois O's.*

**E estes conheces? [LLLL]**

**I.P:** *O L.*

**Então e aqui, isto é quê? Números? [♣♦▶†□—◇]**

**I.P:** *Não.*

**Letras?**

**I.P:** *Não.*

**Não é nem letras nem números, pois não? Então e achas que é uma palavra?**

**I.P:** *Não.*

**Se não é uma palavra... Será que dá para ler?**

**I.P:** *Não.*

**Porquê?**

**I.P:** *Porque isso não dá para ler.*

**E estas letras? [CECEI]**

**I.P:** *Um C, um E, um C, E.*

**E achas que é uma palavra?**

**I.P:** *Sim.*

**Então dá para ler?**

**I.P:** *Sim.*

**E esta daqui é uma palavra? [ANA]**

**I.P:** *Sim.*

**Já viste bem esta daqui? [D4G677A]**

**I.P:** *Sim.*

**Será que é uma palavra?**

**I.P:** *Hmm... Sim*

**E esta daqui? [a ☀ ≤ ■ ( \* ]**

**I.P:** *Não.*

**E esta daqui? [LALA]**

**I.P:** *Um L. Dá para ler.*

**E estas coisas daqui são o quê? [19583]**

**I.P:** *Números.*

**Quando nós queremos escrever coisas, o que é que podemos usar para escrever?**

**I.P:** *Canetas, lápis.*

**E em que sítios é que achas que podemos escrever?**

**I.P:** *No caderno.*

**Mais algum sítio?**

**I.P:** *E no papel.*

**Onde é que tu já viste coisas escritas? Em que sítios?**

**I.P:** *No papel.*

**E aqui na sala tens coisas para ler?**

**I.P:** *Tenho.*

**O quê?**

**I.P:** *Papeis.*

**E porque é tu achas que nós escrevemos?**

**I.P:** *Para nos lembrar das coisas.*

**D.A.**

**O que achas que é isto aqui [aponto para a letra A]**

**D.A:** *É o S.*

**E achas que é uma letra?**

**D.A:** *É uma letra.*

**E aqui? [O]**

**D.A:** *É o O.*

**E isto, achas que é uma palavra? [♣♦▶♠—◇]**

**D.A:** *Não, eu acho que não.*

**Porque é que achas que não é uma palavra?**

**D.A:** *Porque não é uma palavra.*

**E esta daqui achas que é uma palavra? [CECEI]**

**D.A:** *Este é o 3 [E], este é o 3 [E], este o 1 [I].*

**E achas que dá para ler?**

**D.A:** *Sim, dá.*

**Então e esta? [D4G677A]**

**D.A:** *O D, o 4, G, o 6, o D, o D e o D.*

**E achas que é uma palavra?**

**D.A:** *Sim.*

**E isto daqui? [♣☀≤■(♣\*)]**

**D.A:** *Isto tem um sol.*

**São letras, são números?**

**D.A:** *Não.*

**Então é uma palavra?**

**D.A:** *Não.*

**E aqui, o que temos? [19583]**

**D.A:** *o 9, o 5, o 8.*

**E são letras?**

**D.A:** *São.*

**Quando tu queres escrever que materiais é que podes usar?**

**D.A:** *Vou buscar o cartão do nome.*

**Vais buscar o cartão do nome, e mais?**

**D.A:** *Eu olho para os números do meu cartão e escrevo D.A. [o nome].*

**Com que materiais?**

**D.A:** *Canetas grande e canetas pequenas, lápis não.*

**E escreve com as canetas em que sítios?**

**D.A:** *Na folha.*

**E só escreves nas folhas?**

**D.A:** *No computador.*

**E porque é que achas que escrevemos? Os mais crescidos escrevem muitas coisas porquê?**

**D.A:** *Eles crescem e depois podem escrever.*

**Pois é, podemos escrever. E porque é que escrevemos?**

**D.A:** *Porque podem.*

**Onde é que achas que existem coisas para ler?**

**D.A:** *Palavras?*

**Sim, palavras?**

**D.A:** *Na aula de música.*

**Num livro?**

**D.A:** *Sim.*

**E na sala já viste palavras?**

**D.A:** *Sim, no cartão dos amigos.*

**J.L.**

**O que achas que tenho aqui? [aponto para a letra A]**

**J.L:** *Uma letra.*

**E estas coisas? [OO] São números?**

**J.L:** *Não.*

**São letras?**

**J.L:** *Sim.*

**E aqui, achas que é uma palavra? [♣♦▶†□—◇]**

**J.L:** *Não.*

**Porquê?**

**J.L:** *Não, por causa que aqui não diz nada.*

**E aqui, achas que dá para perceber o que está lá escrito? [ANA]**

J.L: *Sim.*

**E achas que isto pode ser uma palavra? [D4G677A]**

J.L: *Não.*

**Porquê?**

J.L: *Por causa que... isto é uma palavra muito comprida.*

**Então e aqui, existem letras?**

J.L: *Não.*

**Então se calhar não conseguimos perceber?**

J.L: *Não.*

**E esta? [LALA]**

J.L: *Conseguimos.*

**Porquê?**

J.L: *Por causa que tem letras.*

**Muito bem, porque tem letras. E isto? [19583]**

J.L: *São números.*

**Quando tu queres escrever que materiais podes usar para fazer isso?**

J.L: *Canetas, com folhas, com lápis de cera, aquilo que está ali em cima [aponta para um giz].*

**Um giz?**

J.L: *Sim.*

**Tu já viste pessoas a escrever sem ser nas folhas?**

J.L: *Sim, por exemplo, nós temos um caderno na nossa sala e nós escrevemos com uma caneta.*

**E tu já viste os pais a escreverem?**

J.L: *Sim, no caderno do pai, e ele leva para a barbearia.*

**Eles só escrevem no caderno?**

J.L: *Eles também escrevem nas folhas que o pai tem, e ele também tem canetas.*

**E porque é que tu achas que os crescidos escrevem? Porque é que achas que o teu pai escreve no caderno?**

**J.L:** *Por causa que ele tem muitas coisas importantes para dizer aos seus amigos.*

**Ele escreve coisas importantes para dizer aos amigos dele?**

**J.L:** *Sim, aos amigos dele.*

**Onde é que já viste coisas escritas, coisas para ler?**

**J.L:** *Coisa para ler... só se for livros. Eu tenho livros em minha casa.*

**E os teus pais costumam ler os livros para ti?**

**J.L:** *Sim.*

**Tens muitos livros lá em casa?**

**J.L:** *Tenho bastantes.*

**L.M.**

**Primeiro vamos ver o que temos aqui, o que achas que é? [aponto para a letra A]**

**L.M:** *[não responde]*

**Achas que é um desenho?**

**L.M:** *[abana a cabeça dizendo que não]*

**Não? Então e será que é uma letra?**

**L.M:** *É.*

**É uma letra? Achas que sim?**

**L.M:** *[abana a cabeça dizendo que sim]*

**E isto aqui? [LLLL]**

**L.M:** *[não responde]*

**Já viste isto [L] em algum sítio?**

**L.M:** *Já.*

**Ai já? Onde?**

**L.M:** *No meu nome.*

**No teu nome, pois é! Então deve ser uma letra.**

**L.M:** *Sim.*

**E estas coisas aqui achas que são uma palavra? [♣♦▶‡□—◇]**

**L.M:** *Não sei.*

**E isto? Achas que dá para ler? [CECEI]**

**L.M:** *Não sei.*

**Vamos fazer assim, agora vais ser tu a apontar para o que tu achas que é uma palavra.**

**L.M:** *[aponta para a sequência ☀️🌧️🌿☾★]*

**Então e agora, queres apontar para números?**

**L.M:** *[Aponta para a sequência LALA]*

**Achas que são números?**

**L.M:** *[abana a cabeça afirmativamente]*

**Ok. Olha vou fazer-te outra pergunta. Em que sítios é que costumas escrever? O que fazes quando queres escrever alguma coisa?**

**L.M:** *Num papel.*

**E usas mais alguma coisa?**

**L.M:** *Lápis.*

**Ok, e tu já viste pessoas a escrever coisas?**

**L.M:** *No chinês.*

**Na loja do chinês?**

**L.M:** *Sim.*

**Eles estavam a escrever?**

**L.M:** *quando nós compramos a coisa para a neve, eles estavam a escrever.*

**L.M:** *estavam a escrever uma folha, era?*

**L.M:** *Sim.*

**E a tua prima V. também deve escrever muitas coisas!**

**L.M:** *Só nos trabalhos de casa.*

**Pois, ela para fazer os trabalhos dela precisa de escrever. Então e tu costumavas ver pessoas a ler?**

**L.M:** *O meu pai.*

**Ah boa, ele costuma ler?**

**L.M:** *Ela tava a ler o livro do trabalho.*

**Boa. Então e porque é que achas que os mais crescidos escrevem muitas coisas?**

**L.M:** [não responde]

**Não sabes?**

**L.M:** *Não.*

**E tu queres aprender a escrever?**

**L.M:** [abana a cabeça afirmativamente]

**Boa.**

**M.M.**

**Olha vamos ver o que está aqui? [aponto para a letra A] Sabes o que é M.?**

**M.M:** *é um número.*

**Achas que é um número?**

**M.M:** *É um número.*

**E aqui o que é? [LLLL]**

**M.M:** [não responde]

**Não sabes?**

**M.M:** [abana a cabeça dizendo que não]

**Então e isto daqui será que para ler? [♣♦▶†□—◇]**

**M.M:** *Não sei.*

**E isto aqui? [ANA]**

**M.M:** *É uma palavra.*

**E isto aqui? [D4G677A]**

**M.M:** *Números.*

**Tem só números ou tem outras coisas?**

**M.M:** *Letras.*

**Boa, e achas que é uma palavra boa para ler?**

**M.M:** [abana a cabeça afirmativamente]

**E aqui? [♣♦▶†□—◇]**

**M.M:** *Não sei, parecem números.*

**E aqui? [LALA]**

**M.M:** *São letras.*

**E este? [19583]**

**M.M:** *São números.*

**Boa. Olha quando nós quando queremos escrever algumas, o que fazemos para escrever?**

**M.M:** *Buscar o cartão (do nome) e uma caneta.*

**Só se pode escrever com as canetas?**

**M.M:** *Às vezes é com o lápis.*

**Tu costumavas escrever em que sítios?**

**M.M:** *Posso escrever na sala e lá na minha casa.*

**Boa, e onde é que escreves com as canetas?**

**M.M:** *Em cima de uma folha para eu fazer o meu nome sozinho.*

**Boa, e tu já escreveste noutros sítios?**

**M.M:** *Quando fomos para a rua, tinha o amarelo e o azul (refere-se ao dia em que foram feitos desenhos no pavimento com giz).*

**Isso foi quando fomos lá para fazer desenhos com aqueles paus de giz?**

**M.M:** *Sim.*

**Muito bem. E tu já viste pessoas a ler coisas?**

**M.M:** *O meu pai lê o jornal.*

**Boa, ele deve ler muitas coisas.**

**M.M:** *tantas coisas.*

**E o jornal tinha letras?**

**M.M:** *Sim.*

**E na rua, já viste palavras ou letras?**

**M.M:** *Na escola do meu mano, mas é lá fora.*

**Viste letras?**

**M.M:** *Sim, lá fora.*

**Se calhar era o nome da escola que estava lá escrito.**

**Olha, e os mais crescidos também podem escrever muitas coisas, porque achas que eles escrevem?**

**M.M:** *Podem escrever o nome, e podem ver lá fora e perguntar aos pais o que está ali (escrito).*

**Para os pais lerem o que está escrito?**

**M.M:** *Sim, ou é um nome ou outro nome.*

**M.F.**

**Agora vamos olhar para aqui, sabe o que é isto [aponto para a letra A]**

**M.F:** *é o A.*

**Então e é um letra ou um número?**

**M.F:** *Um número.*

**E aqui? [OO]**

**M.F:** *São zeros.*

**E estes aqui? [LLLL]**

**M.F:** *São L's.*

**E estas coisas aqui são letras? [♣♦▶♠□←◇]**

**M.F:** *Não.*

**O que achas que são?**

**M.F:** *[não responde]*

**Se tivessem num livro será que dava para ler?**

**M.F:** *[abana a cabeça dizendo que não]*

**Porque achas que não dá para ler?**

**M.F:** *Não sei.*

**E este daqui já dá para ler? [CECEI]**

**M.F:** *[abana a cabeça afirmativamente]*

**E este? [ANA]**

**M.F:** *tem o A.*

**Boa, e isto aqui será o quê? [D4G677A]**

**M.F:** *tem o número 4 e o A.*

**E será que é uma palavra?**

**M.F:** *[não responde]*

**E isto daqui será uma palavra? [♠☀≤■(★)]**

**M.F:** *[abana a cabeça dizendo que não]*

**Porque é que não é uma palavra?**

**M.F:** *[não responde]*

**E aqui o que temos? [19583]**

**M.F:** *O número 1, o 3...*

**Então são o quê?**

**M.F:** *Números.*

**Boa. Olha, quando nós queremos escrever alguma coisa o que é podemos fazer? O que podemos ir buscar?**

**M.F:** *Canetas, lápis...*

**Boa, e onde costumam escrever?**

**M.F:** *Nas folhas.*

**Lá na sala têm mais coisas para escrever.**

**M.F:** *Os blocos.*

**Boa. Então e porque é que achas que nós escrevemos muitas coisas?**

**M.F:** *[não responde]*

**Onde é que tu costumam ver coisas escritas? Nomes, palavras...**

**M.F:** *Nas folhas.*

## ATIVIDADE DE ESCRITA INVENTADA

Observação: Nas legendas das figuras serão atribuídos códigos relativos a cada criança para facilitar a consulta das imagens.

<b>Nome da criança</b>	<b>Código atribuído</b>	<b>Idade</b>
D.A.	C1	4A,7M
L.M.	C2	4A, 9M
M.A.	C3	5A, 1M
L.S.	C4	4A, 5M
M.M.	C5	4A, 10 M
L.O.	C6	4A, 9M
M.S.	C7	5A, 1M
D.B.	C8	4A, 5M
R.J.	C9	4A, 8M
J.L.	C10	4A, 4M
E.P.	C11	4A, 7M
M.F.	C12	4A, 4M
I.Pe.	C13	5A
L.L.	C14	4A, 6M
G.C.	C15	4A, 7M

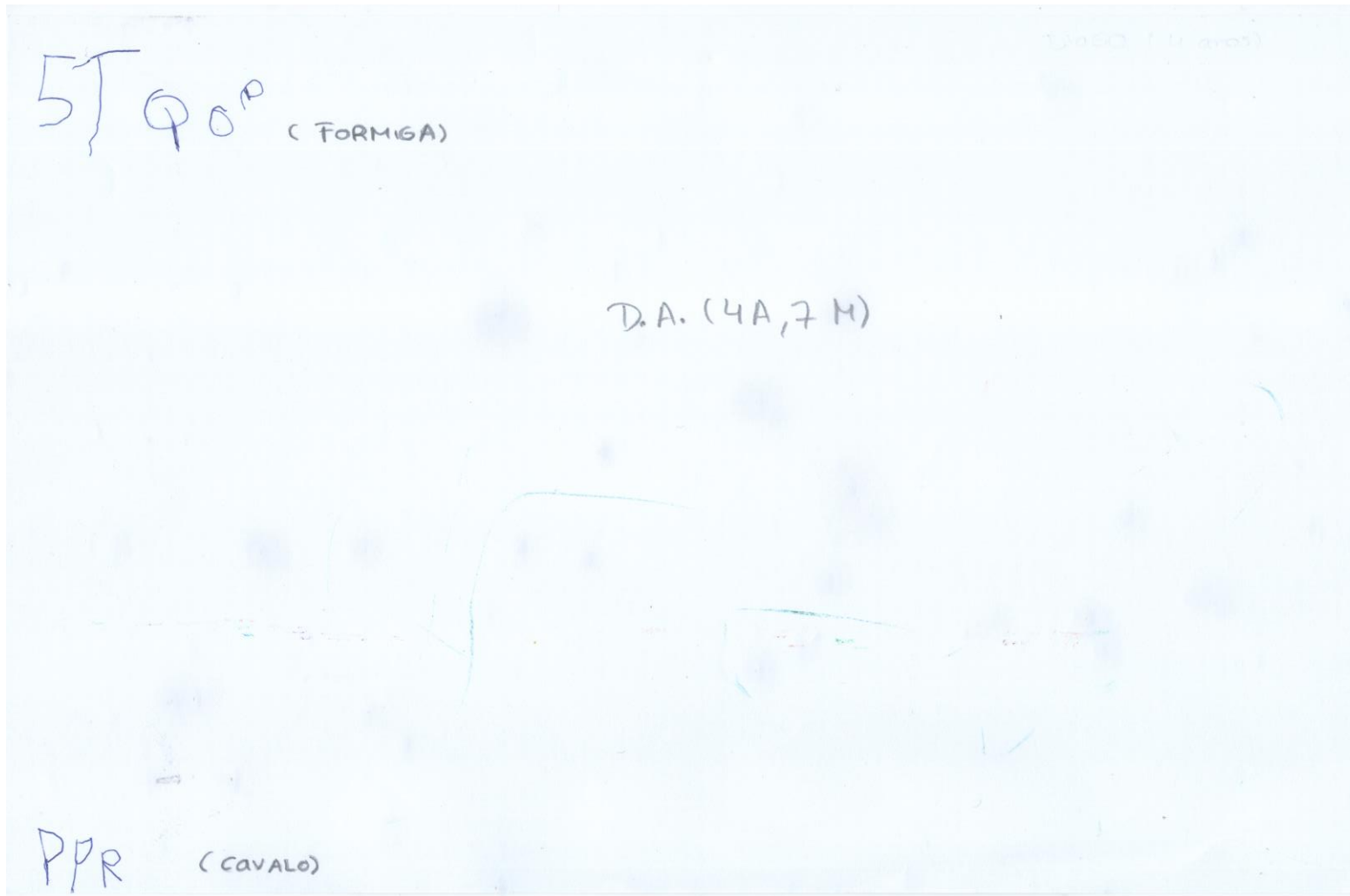


Figura 1. C1.

RT D 50 (gato)  
T 50 R (gata)  
5 R 0 (gatinho)  
D.A. (4A, 7M)  
Diogo (4 anos)

Figura 30. C1.

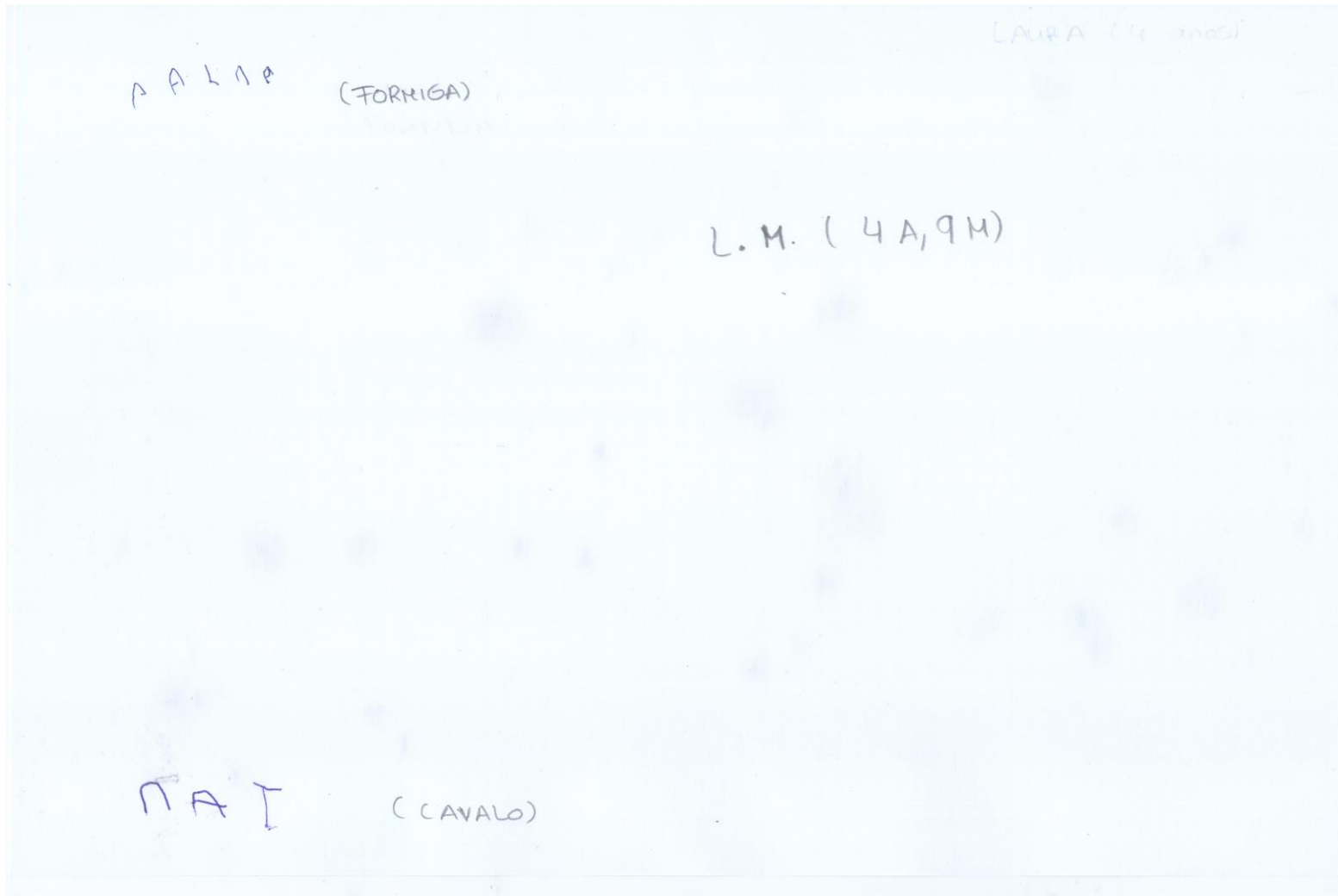


Figura 3. C2.

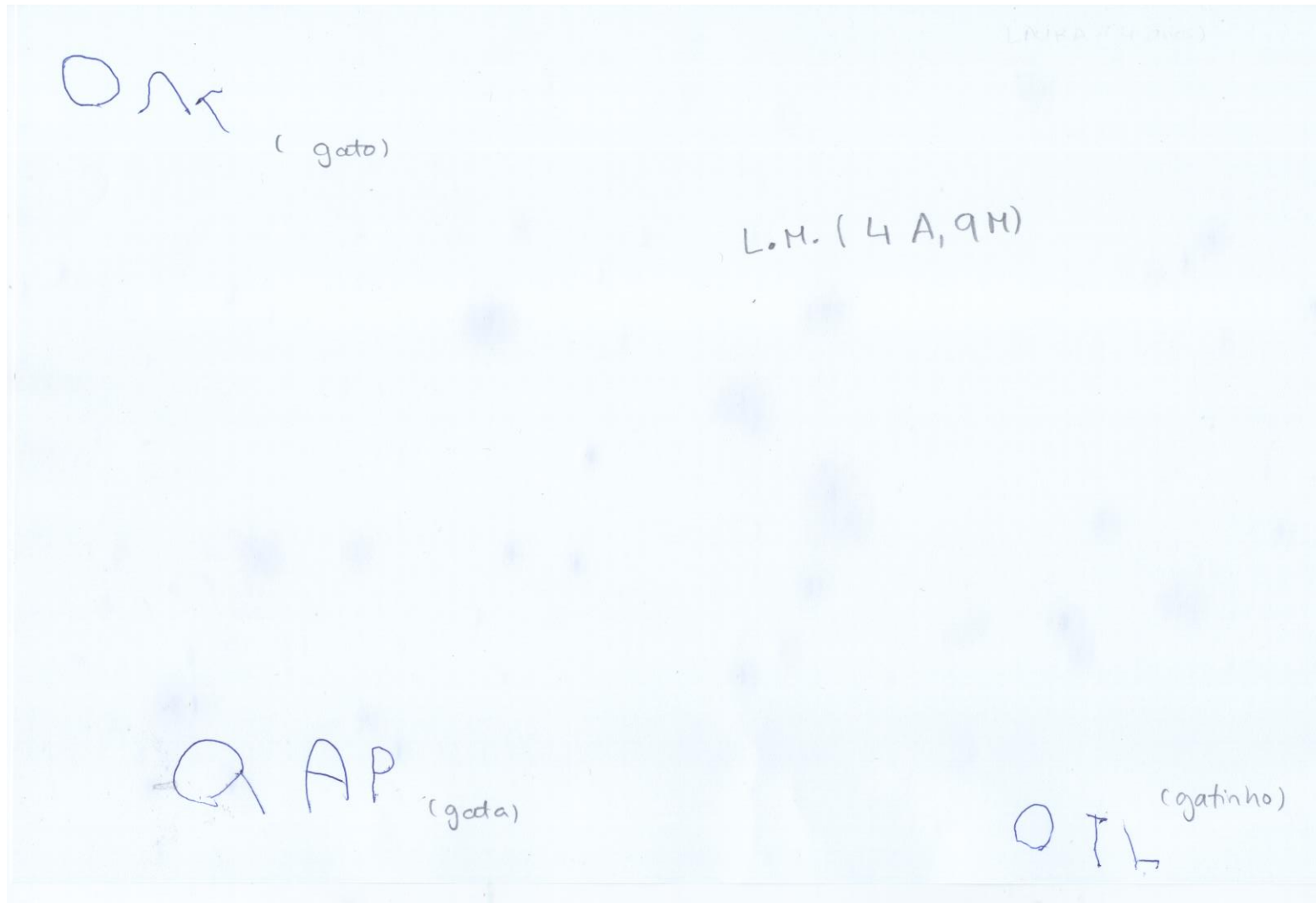


Figura 4. C2.

MA (g Formiga) M.A. (5A, 1M)

AM ( cavalo)

MARCO (C ANOS)

**Figura 5. C3.**

MARCO (5 años)

M.A. (5 A, 1 M)

MAR (gato)

AN (gata)

MAR (gatinho)

Figura 6. C3.



Figura 7. C4.

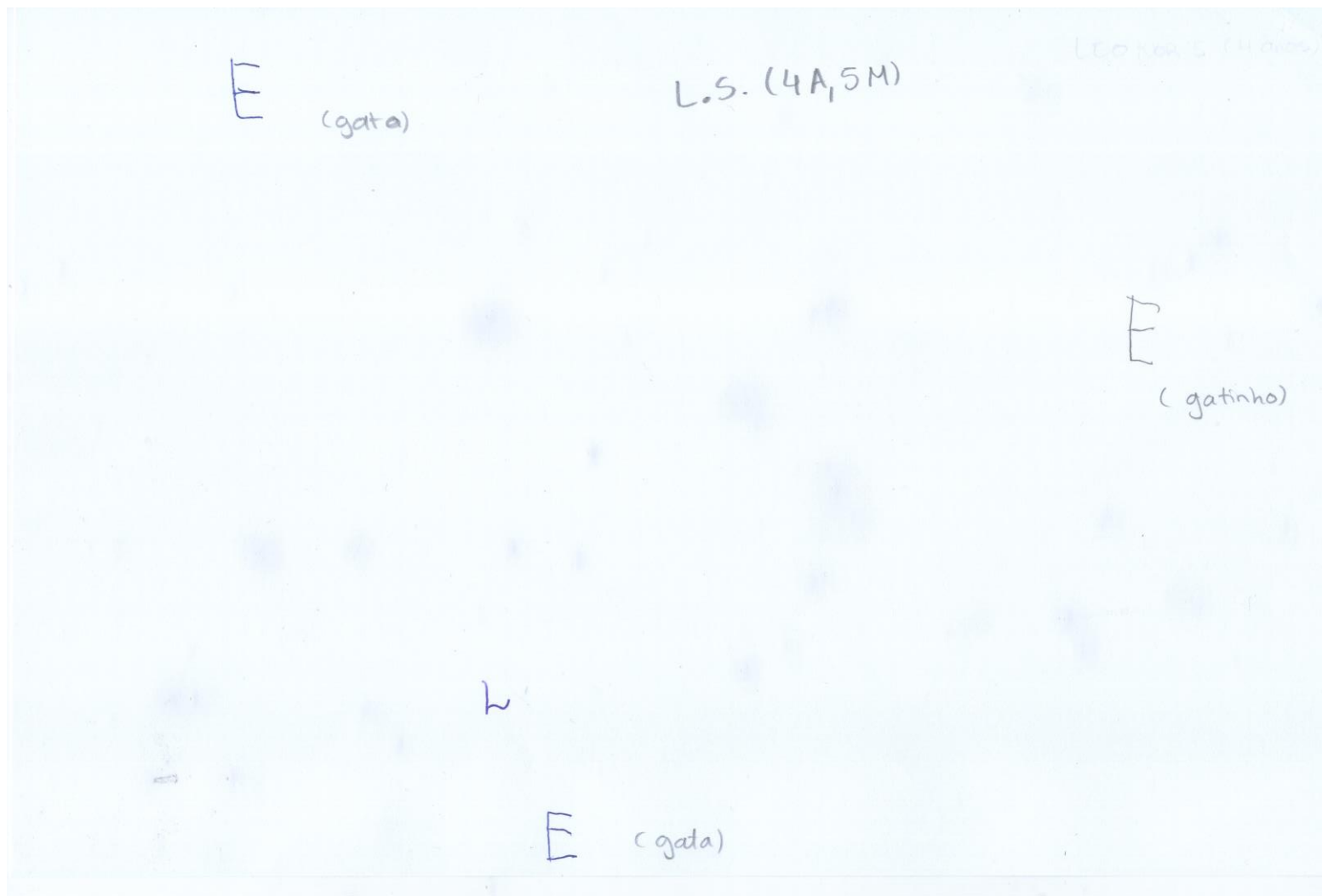


Figura 8. C4.

ANNAFE (FORMIGA) M.M. (4A, 10M)

MNAOLEF (CAVALO)

Figura 9. C5.

MANUEL C.F. (1985)

UVA M (GATO)

UMAL (GATA)

ANL E (GATINHO)

M.M. (4 A, 10 M)

Figura 10. C5.

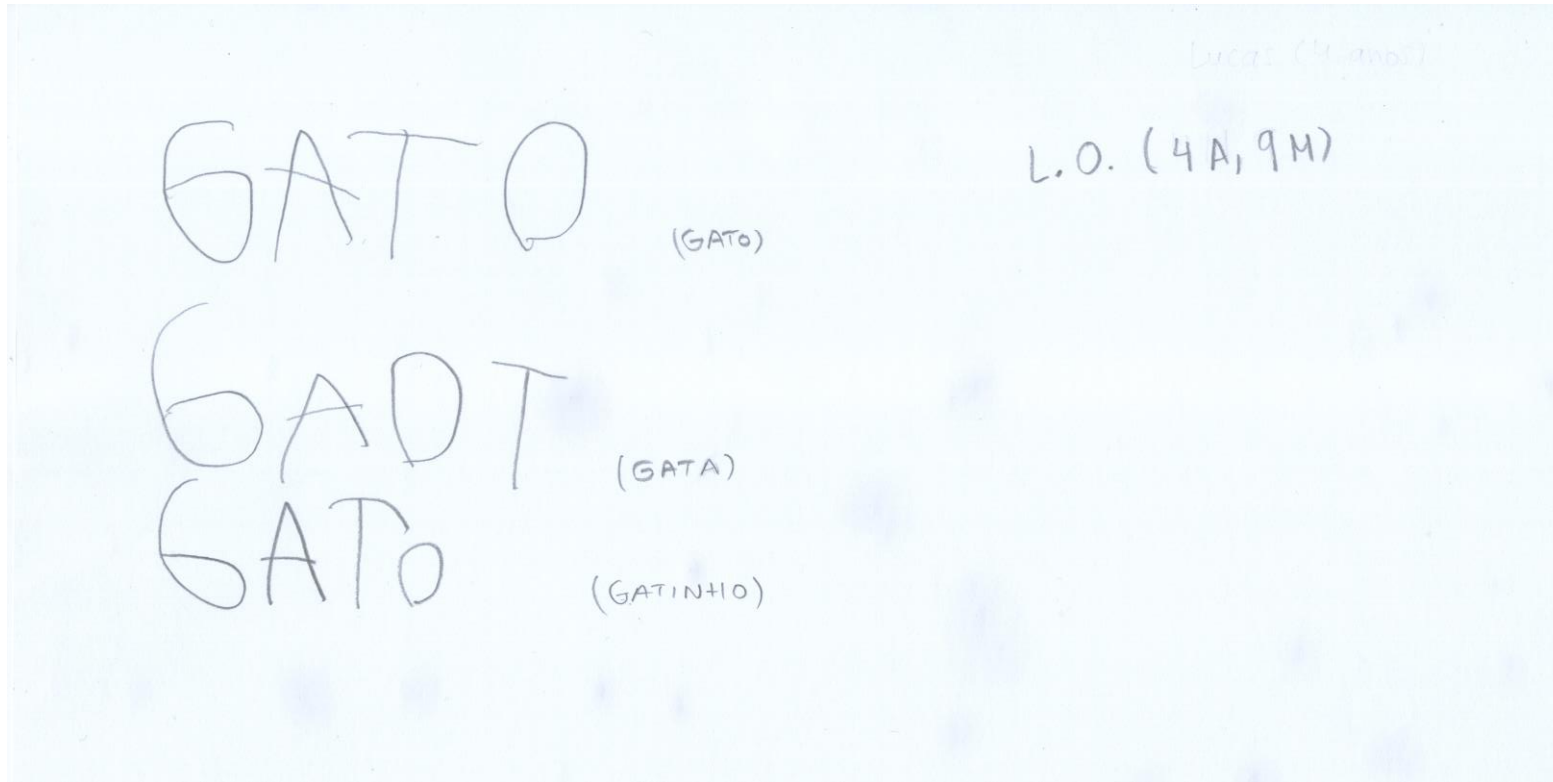


Figura 11. C6.

AMPQAE  
MACPOE

(FORMIGA)

(CAVALO)

(LUCAS)

L.O. (4A, 9M)

**Figura 12.** C6.

OSL (GATO)  
SOY (GATA)  
LSD (GATINHO)

M.S. (5A, 1M)

RPI (CAVALO)

DOS (FORMIGA)

Figura 13. C7.

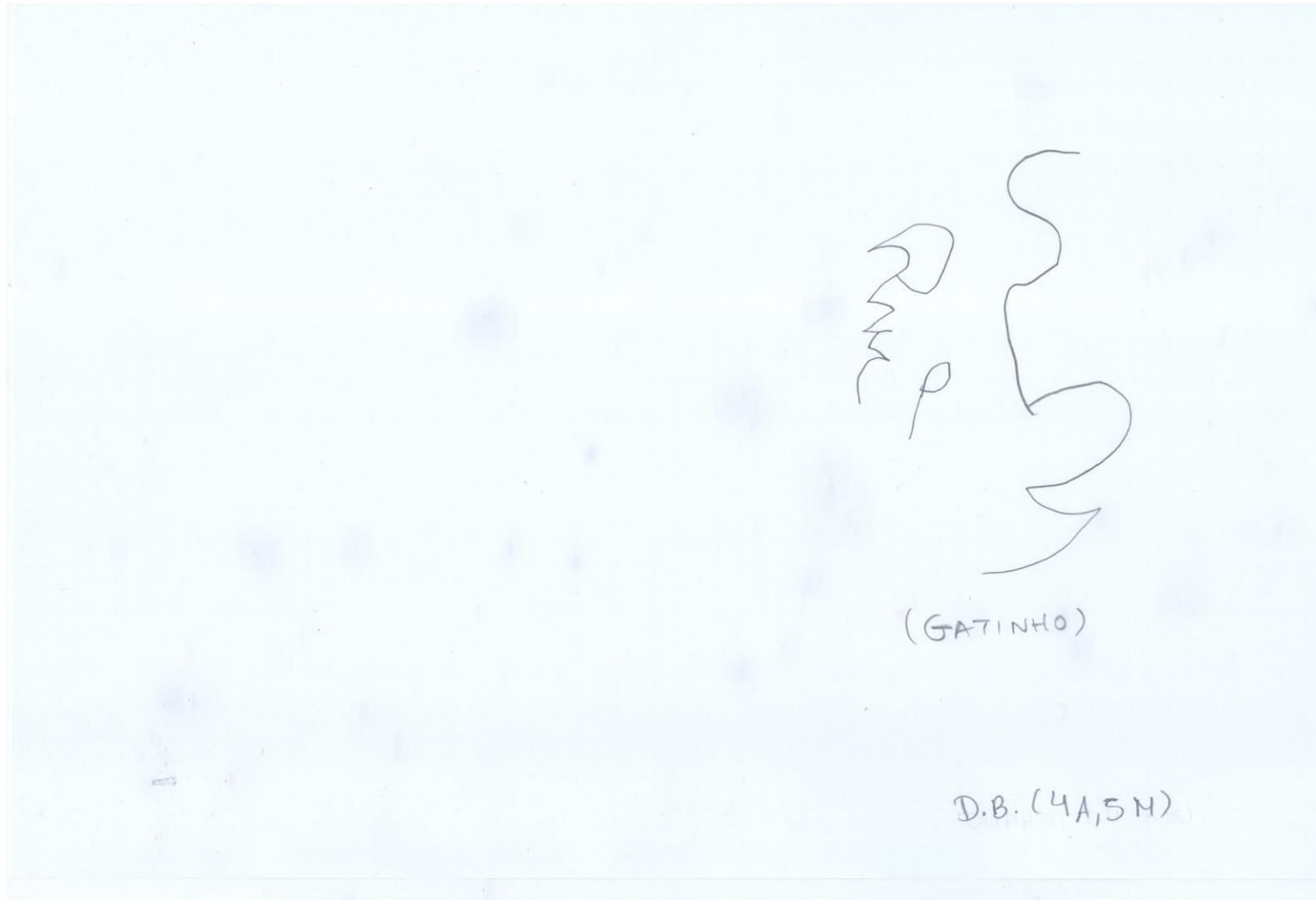


Figura 14. C8.



Figura 15. C8.



Figura 16. C8.

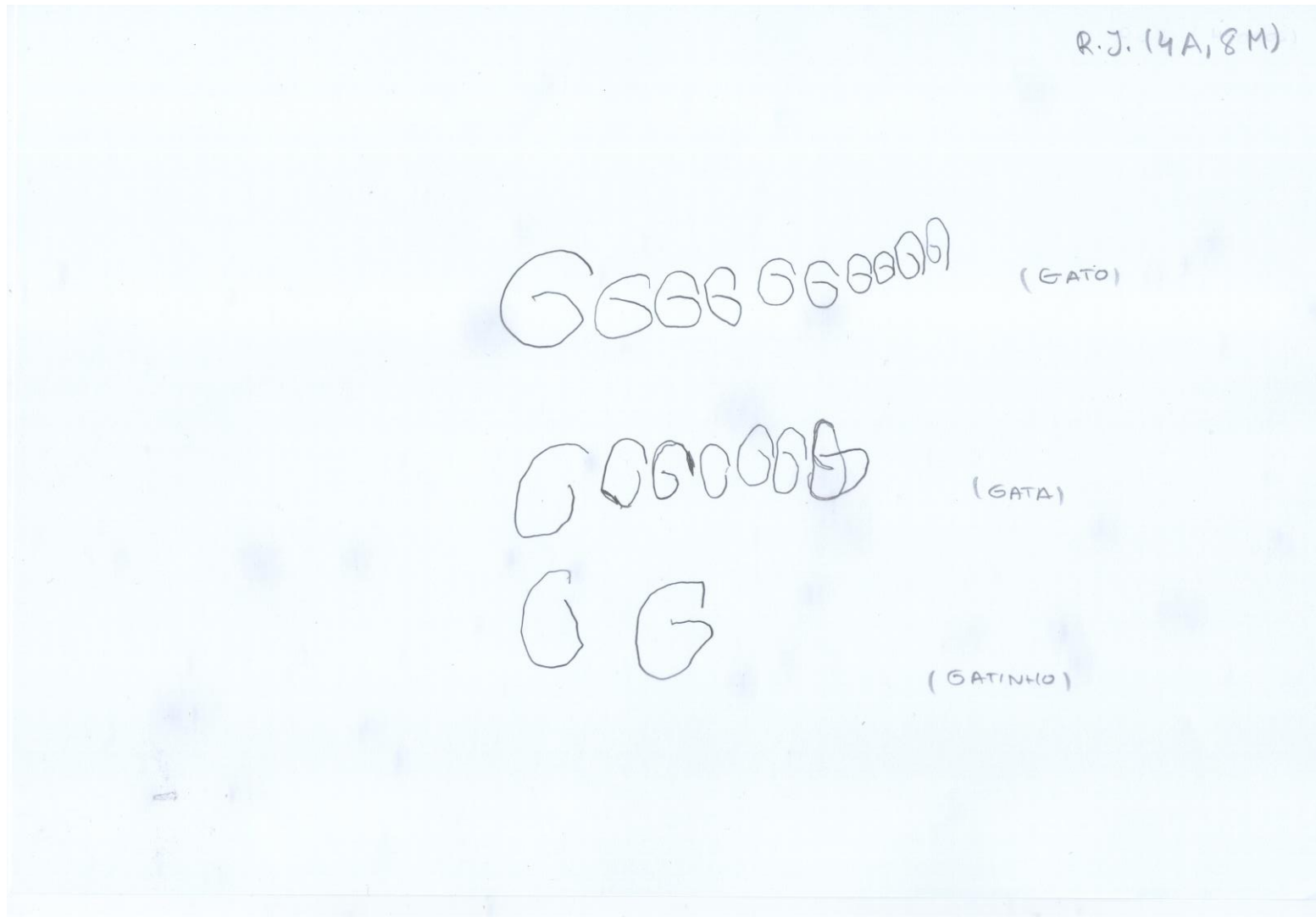


Figura 17. C9.

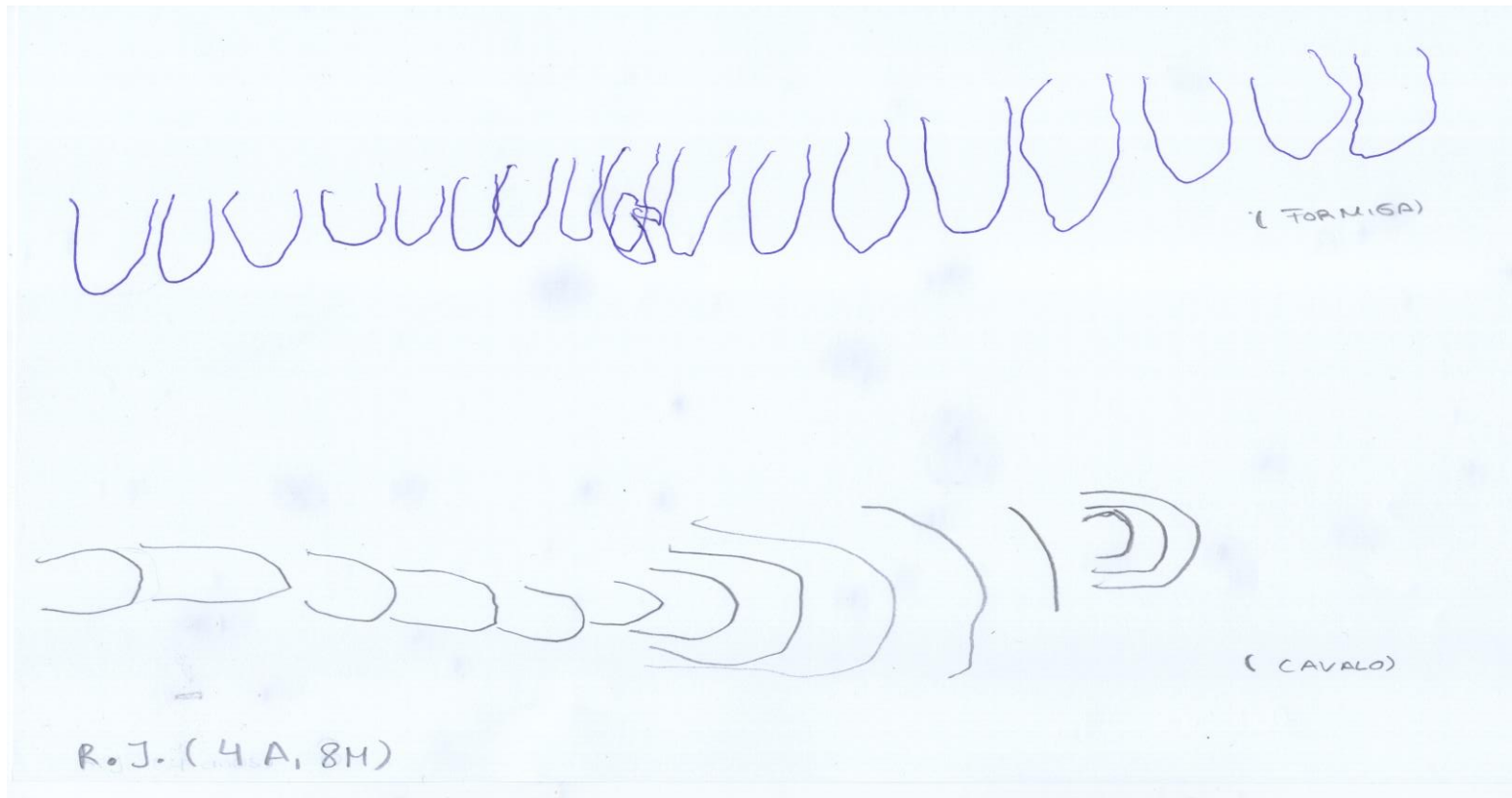


Figura 18. C9.

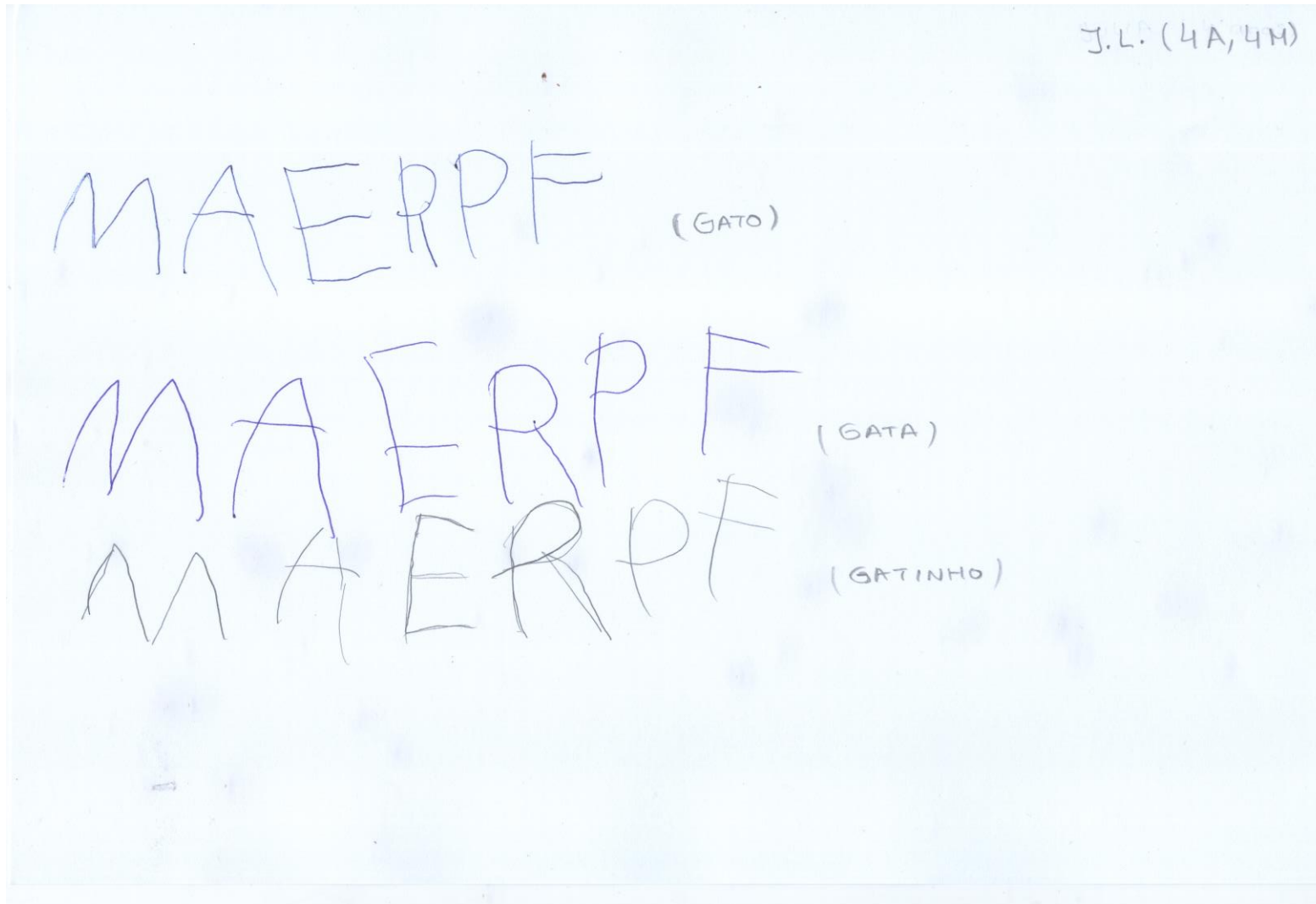


Figura 19. C10.

J.L. (4A, 4M) 00)

UNALTOLO (FORMIGA)

S DOTOLOXIQLT SRP (CAVALO)

Figura 20. C10.

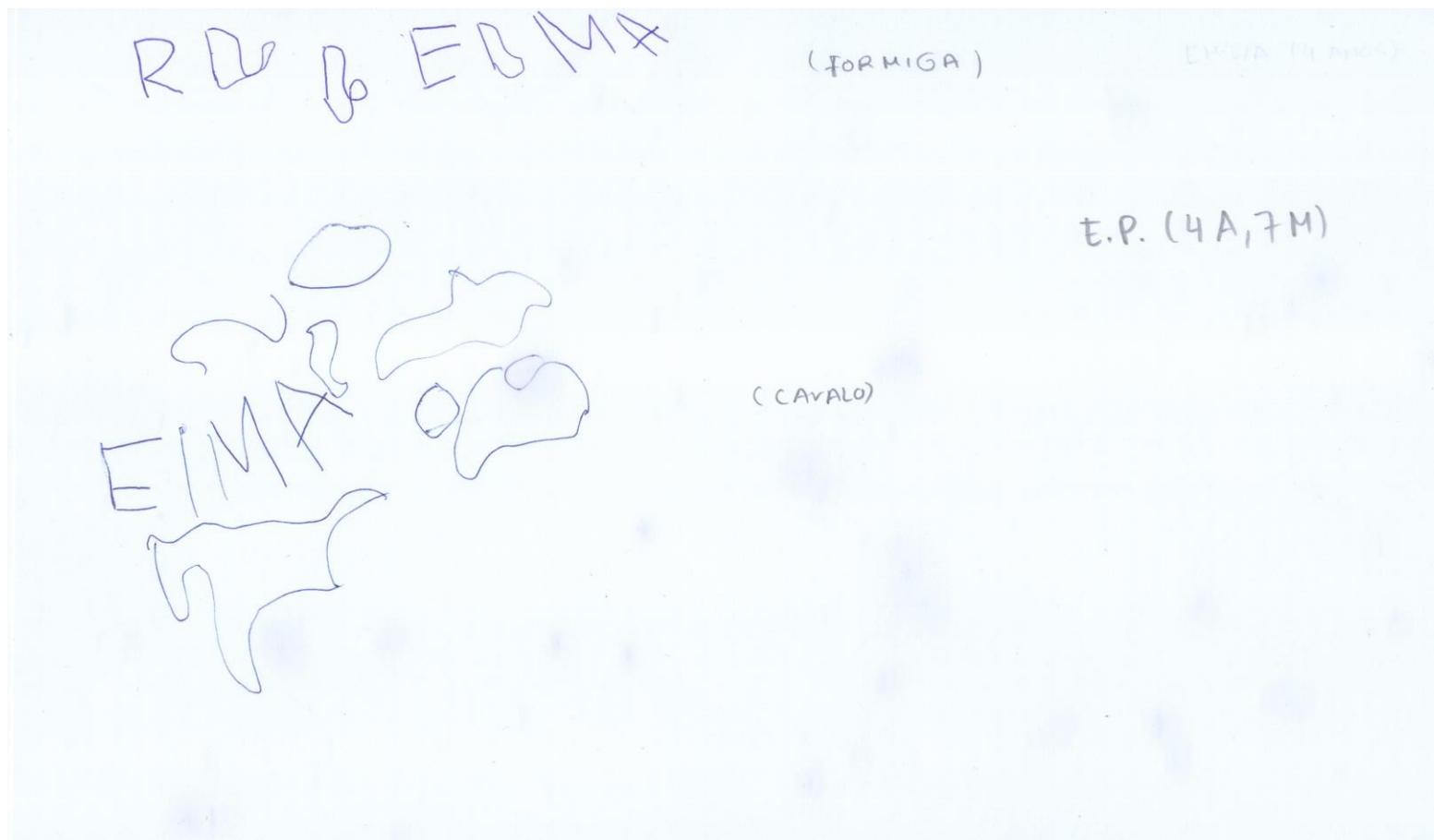


Figura 21. C11.

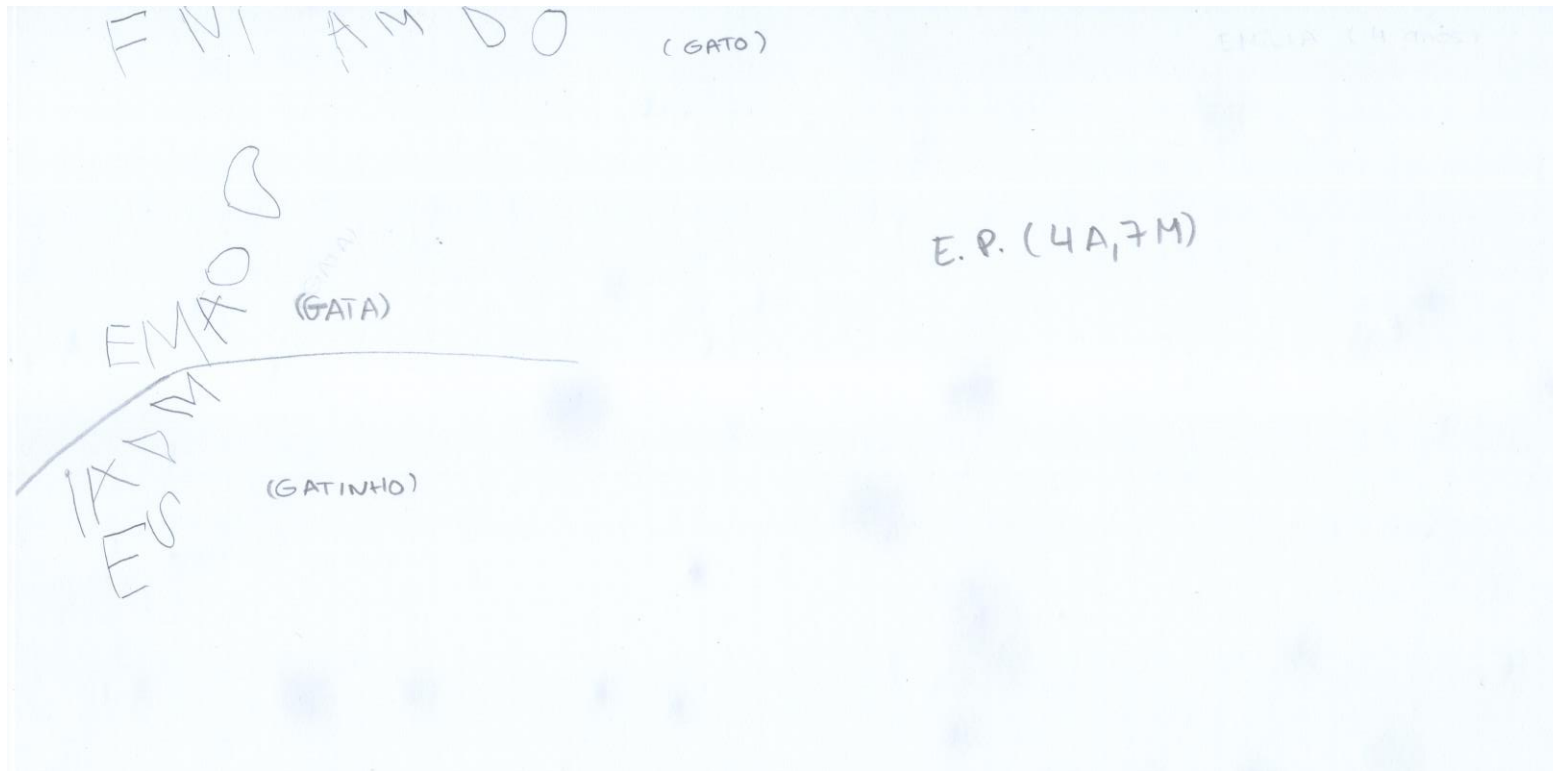


Figura 22. C11.

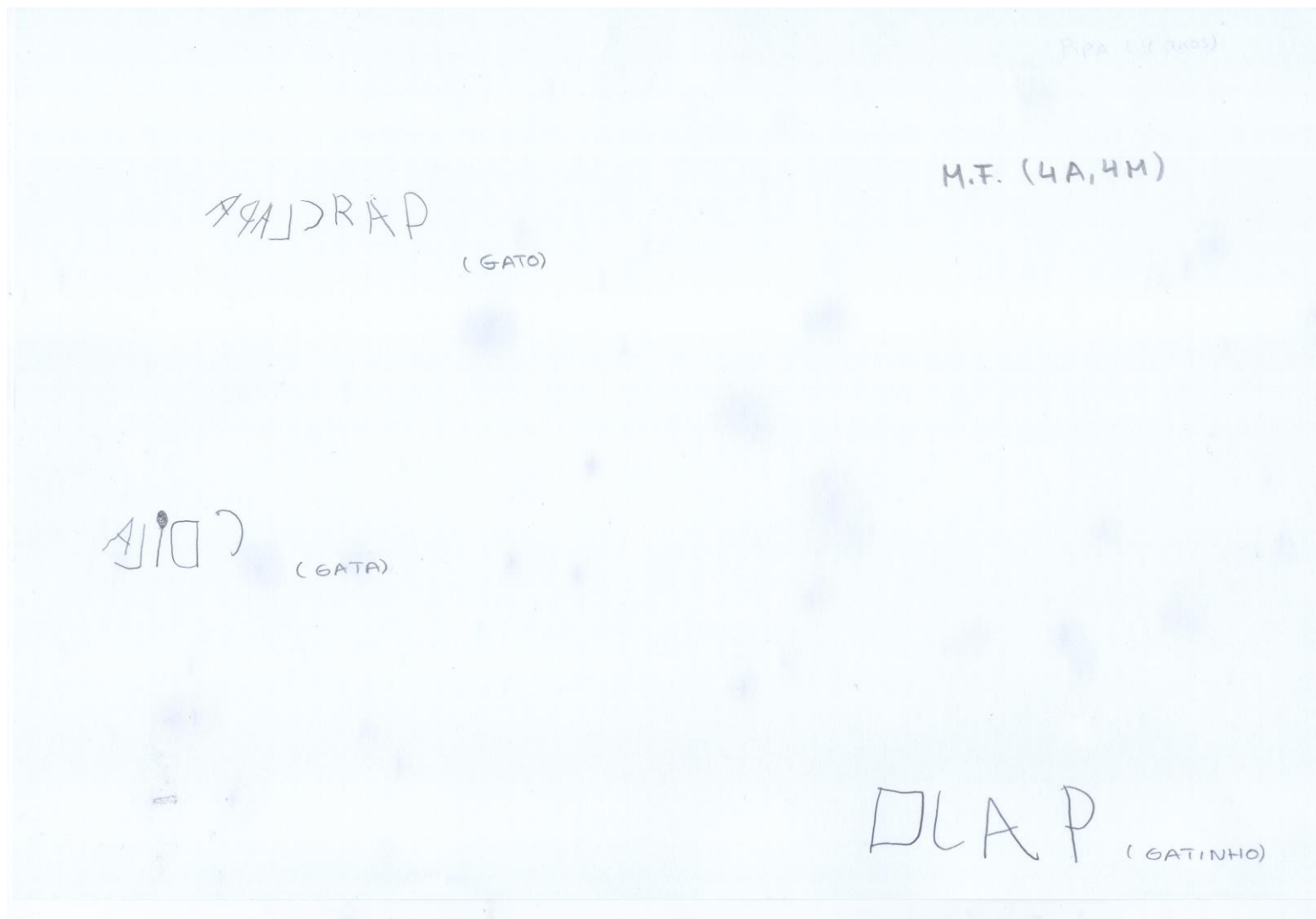


Figura 31. C12.

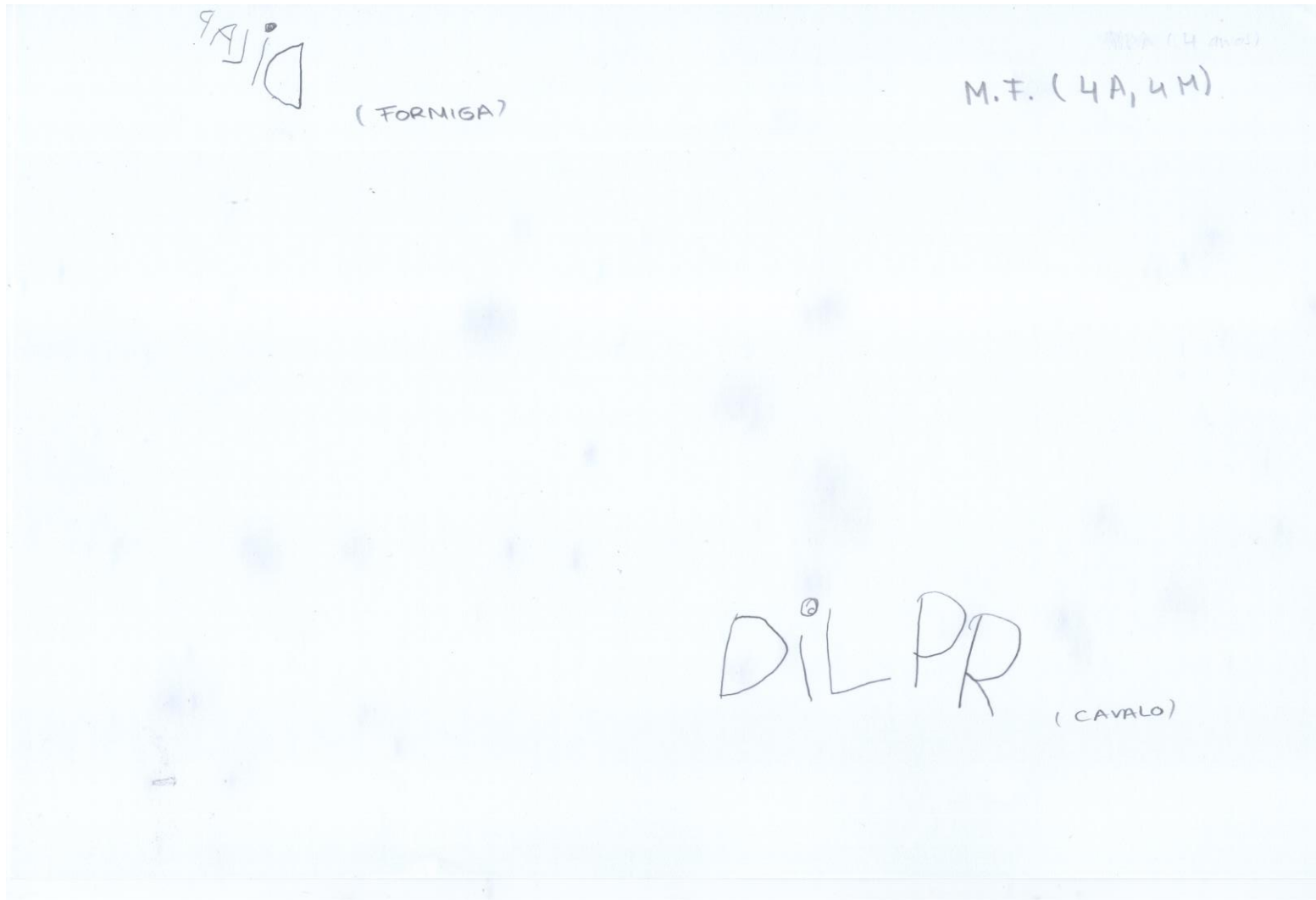


Figura 32. C12.

ASAICUPOUILLPPP  
(FORNICA)

SAAOIOIILIUOSI  
(CAVALO)

I. Pe. (SA)

Figura 33. C13.

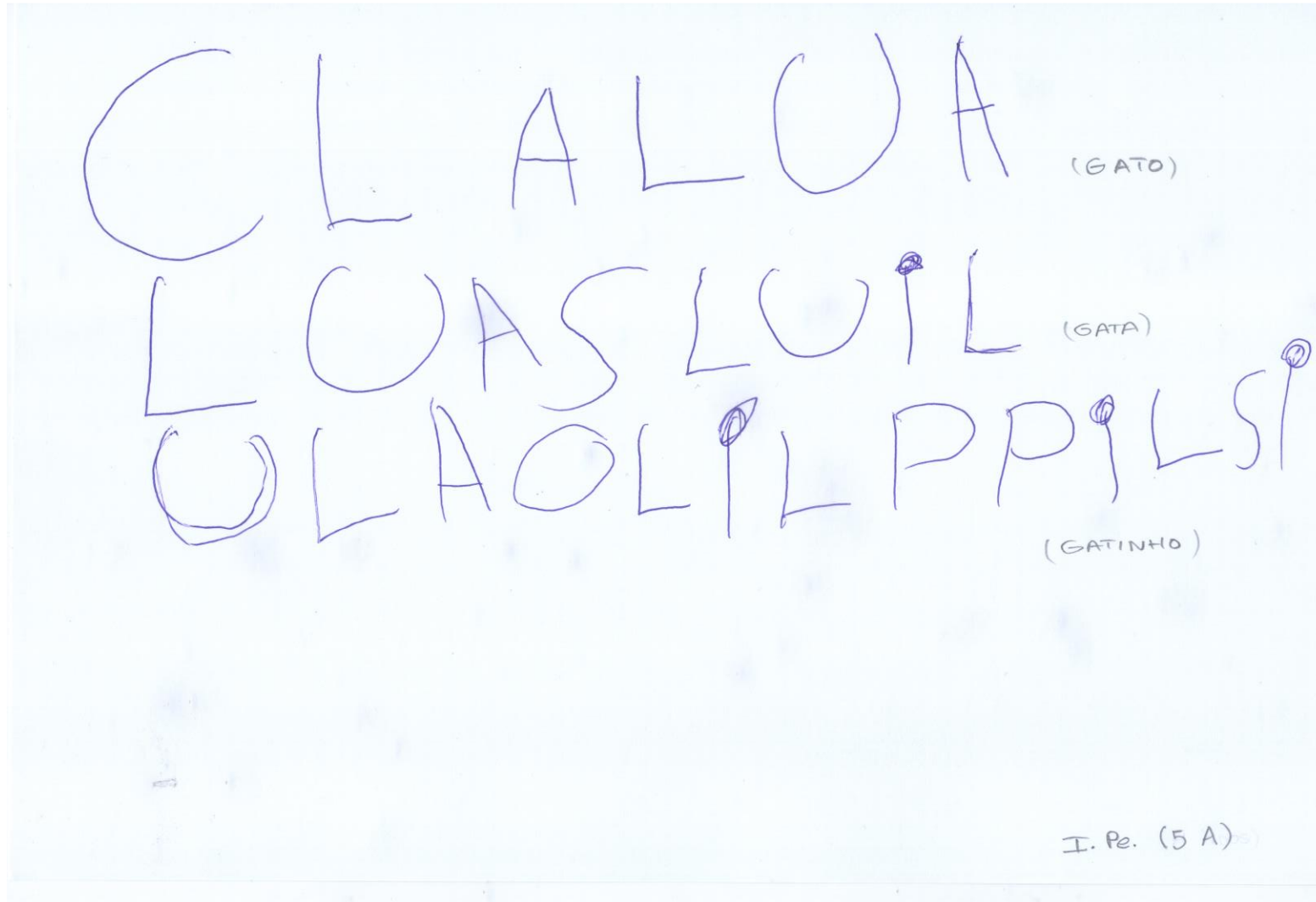


Figura 34. C13.

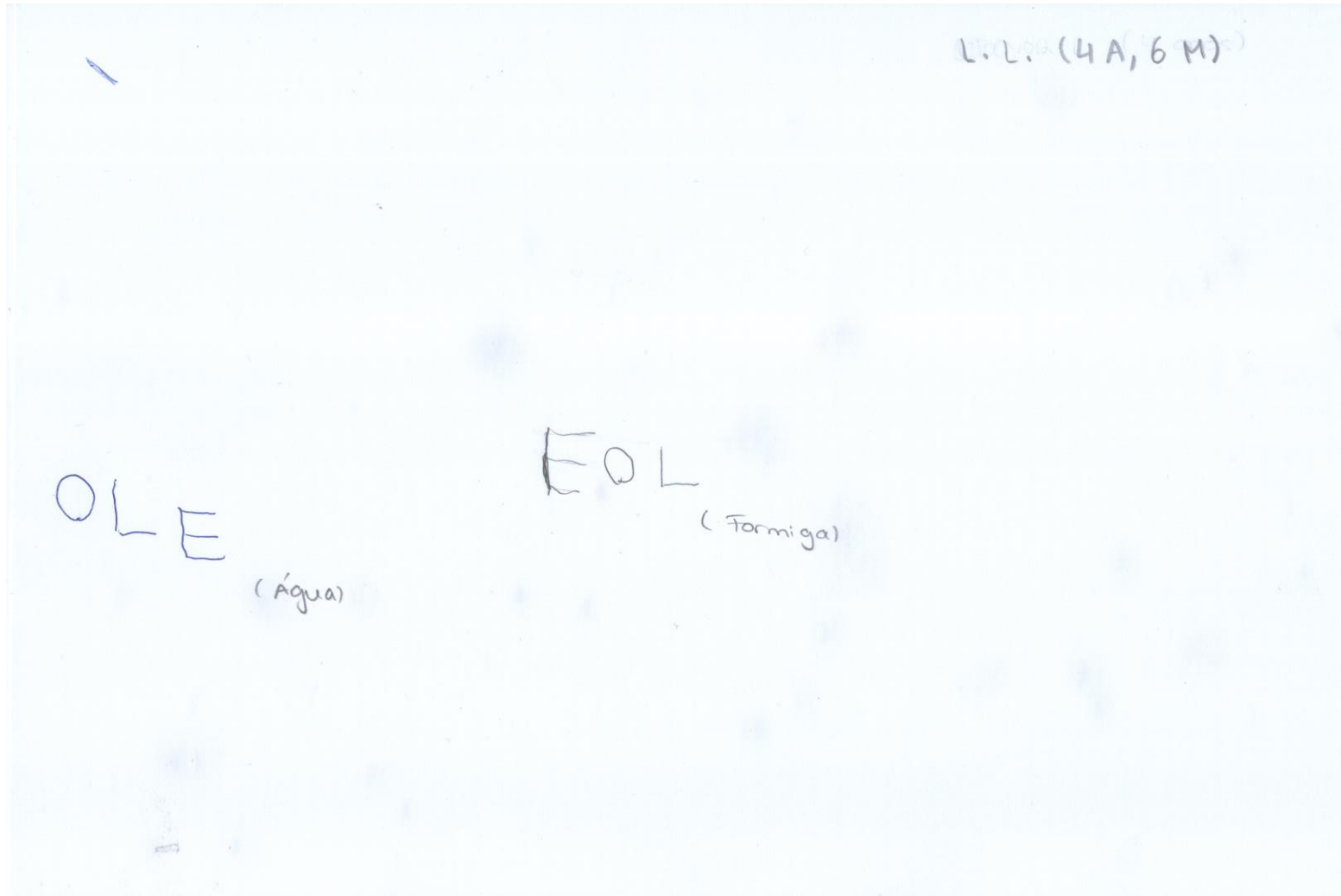


Figura 35. C14.

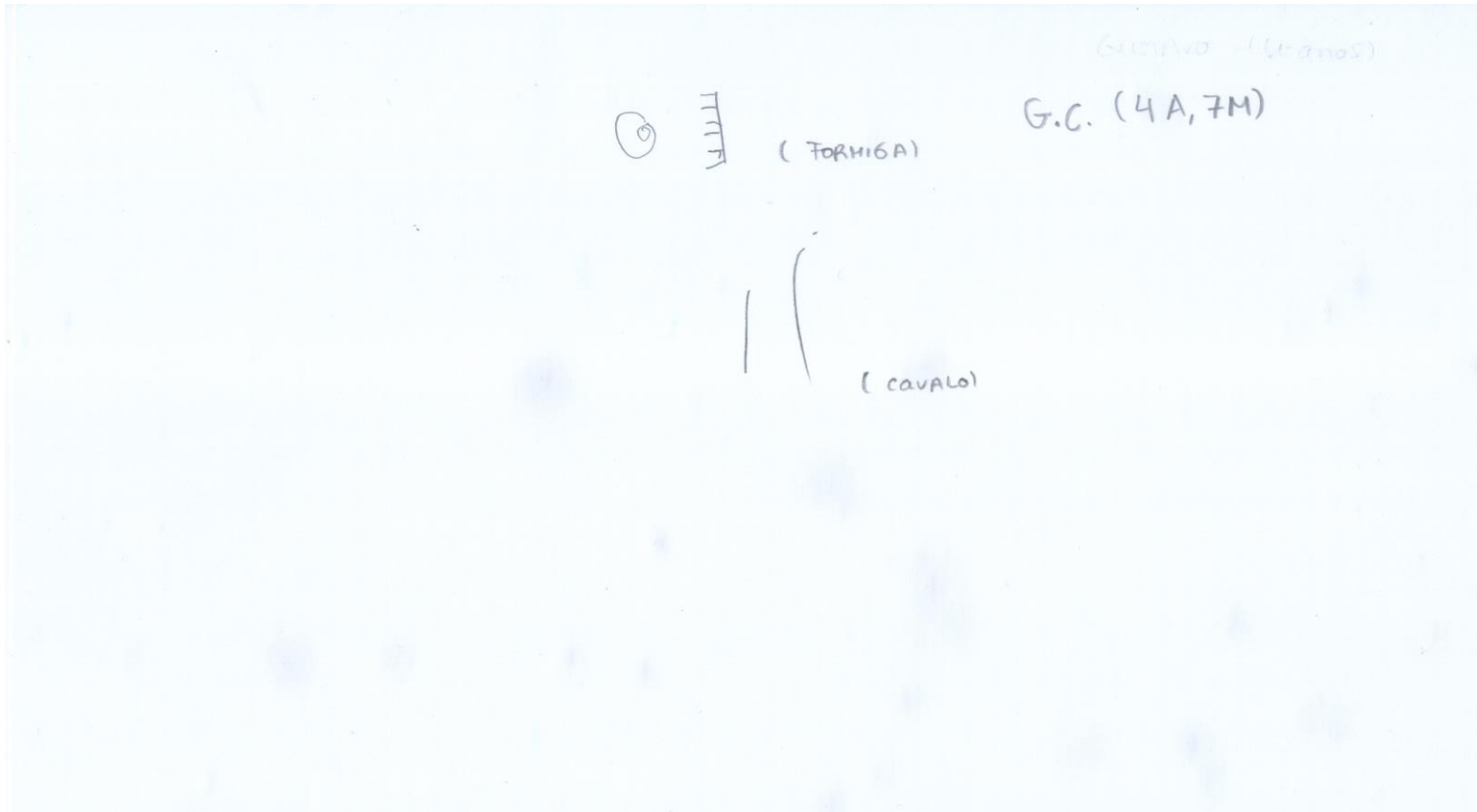


Figura 36. C15.

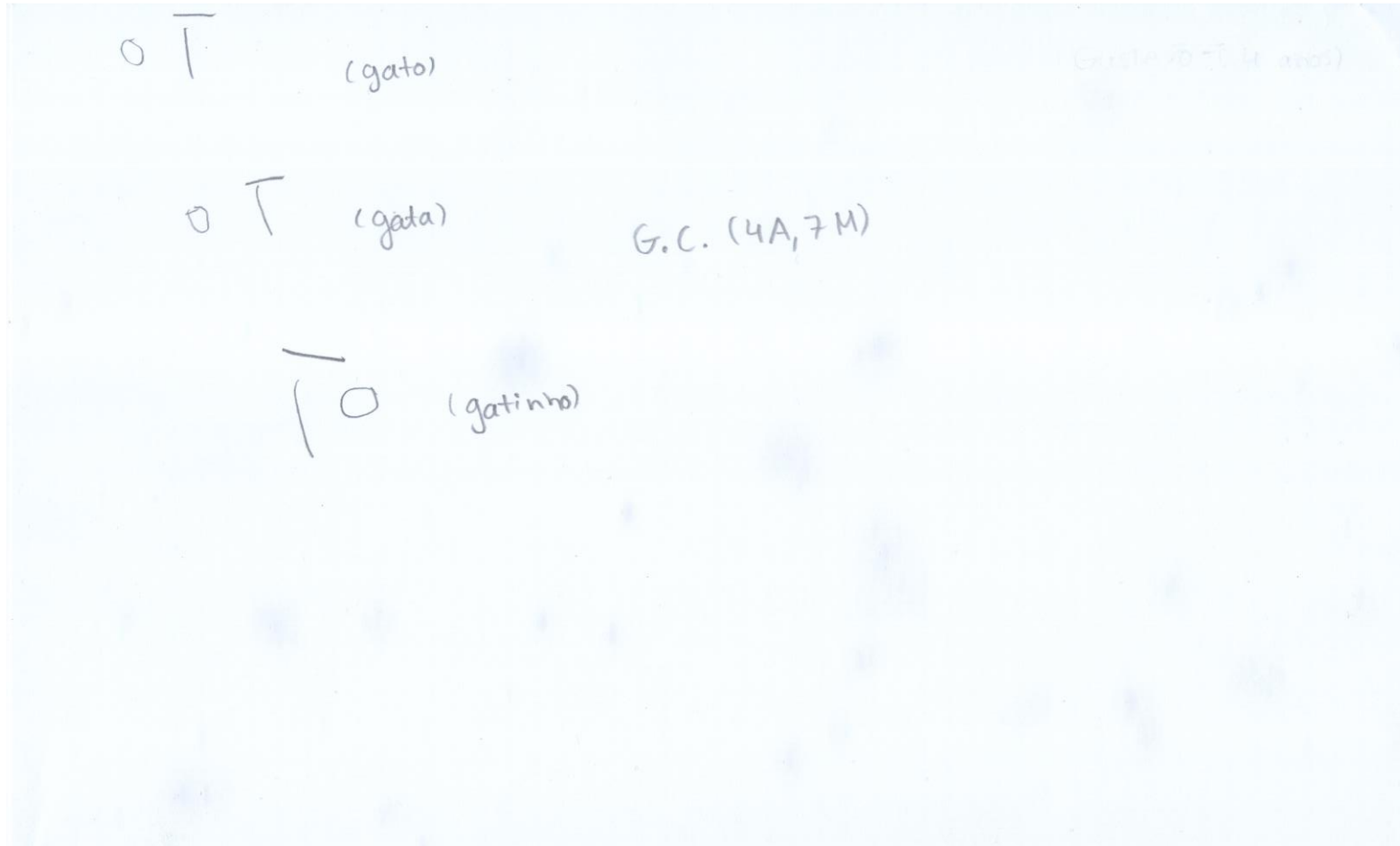


Figura 37. C15.

## REFERÊNCIAS

- Alves Martins, M. & Mendes, A. (1987). Evolução das conceptualizações infantis sobre a escrita. *Análise Psicológica*, 4 (5), 499-508.
- APEI. (2012). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Consultado a 18 de maio de 2018, em <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>.
- Cardona, M. J. (1992). A organização do espaço e do tempo na sala de Jardim de Infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 24, 8-16.
- Cardona, M. J. (2011). Educação pré-escolar ou pedagogia da educação de Infância? Fundamentos e conceções subjacentes. *Nuances: estudos sobre Educação*, 20, 141-159.
- Felizardo, S. (2010). Perspectivas sobre a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. In *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp. 2878-2888). Braga: Universidade do Minho.
- Ferreira, M. (2004). «A gente gosta é de brincar com os outros meninos!», *relações sociais entre crianças no Jardim de Infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Folque, M. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da escola Moderna para a educação pré-escolar. *Revista Escola Moderna*, 5(5), 5-12.
- Folque, M. A., Bettencourt, M., Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, 3 (6.<sup>a</sup> série), 13-34.
- Goldstein, J. (2012). *Play In Children's Development, Health And Well-Being*. Toy Industries of Europe: Bruxelas.

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

Homem, M.L. (2002). *O jardim de infância e a família: As fronteiras de cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Instituto Nacional de Estatística (2012). Censos 2011 Resultados Definitivos - Região Lisboa. Consultado a 5 de novembro de 2017, em [http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=ine\\_censos\\_publicacao\\_det&menuBOUI=13707294&contexto=pu&PUBLICACOESpub\\_boui=156651739&PUBLICACOESmodo=2&selTab=tab1](http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=ine_censos_publicacao_det&menuBOUI=13707294&contexto=pu&PUBLICACOESpub_boui=156651739&PUBLICACOESmodo=2&selTab=tab1)

Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (pp. 109–140). Porto: Porto Editora.

Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita - Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Curricular, Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento.

Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (pp. 61–108). Porto: Porto Editora.

Oliveira, F.B. (2016). *A criança na educação infantil e o pensamento lógico-matemático: o que dizem as professoras* (Dissertação de especialização em docência da educação infantil, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria). Consultada em [http://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/3129/Oliveira\\_Francieli\\_Berbigier\\_de.pdf?sequence=1](http://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/3129/Oliveira_Francieli_Berbigier_de.pdf?sequence=1)

- Silva, M. (2009). Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 135-53.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Spodek, B., & Saracho, O. (1998). *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos*. Porto Alegre: Artmed.
- UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Nova York, 20 nov. 1989. Disponível em: [http://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10120.htm](http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm).
- Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Zabalza, M. (1992). *Didática da educação infantil*. Lisboa: Edições Asa.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: ArtMed.