

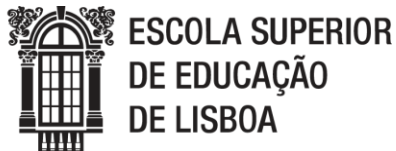
ANEXOS

ÍNDICE DOS ANEXOS

| | |
|--|-----|
| Anexo A. Portefólio de JI | 63 |
| 1. <i>O contexto socioeducativo – Caracterização para a ação</i> | 64 |
| 1.1. <i>Antes de entrar... – O meio</i> | 64 |
| 1.2. <i>O Agrupamento de Escolas e o JI</i> | 65 |
| 1.3. <i>As adultas do JI</i> | 66 |
| 1.4. <i>O espaço e o tempo da sala 2</i> | 70 |
| 1.5. <i>As famílias da sala 2</i> | 75 |
| 1.6. <i>As crianças da sala 2</i> | 77 |
| 2. <i>A minha intencionalidade pedagógica – Análise reflexiva da intervenção em JI</i> .. | 87 |
| 2.1. <i>Quais as minhas intenções e como as promovi?</i> | 88 |
| 2.2. <i>O que fiz e como fiz – Avaliação do processo de intervenção</i> | 94 |
| Referências | 96 |
| 3. Planificações de atividades | 99 |
| 3. Registos de observação e reflexões semanais | 167 |
| 4. O portefólio como método de avaliação | 414 |
| 4.1. <i>O que é um portefólio?</i> | 414 |
| 4.2. <i>O portefólio: organização e seleção de produções da criança</i> | 415 |
| 4.3. <i>O portefólio: quem é a Francisca?</i> | 418 |
| Anexo B. Dia-tipo da sala de atividades | 424 |
| Anexo C. Planta da sala de atividades | 426 |
| Anexo D. Registo fotográfico das telas de dramatização concebidas pelas famílias da sala 2 | 427 |
| Anexo E. Registo fotográfico das regras da sala de atividades | 428 |
| Anexo F. Guião da entrevista realizada às crianças | 429 |
| Anexo G. Roteiro ético e metodológico da investigação | 430 |
| Anexo H. Folha de apresentação às famílias | 439 |
| Anexo I. Registo fotográfico do painel da amizade construído com as crianças | 440 |
| Anexo J. Autorização redigida para obter o consentimento das famílias | 441 |
| Anexo K. Consentimento das crianças | 442 |
| Anexo L. Árvore categorial | 443 |
| Anexo M. Registo de observação da intervenção do/a adulto/a | 462 |
| Anexo N. Registo de observação de promoção de cooperação entre crianças | 464 |

| | |
|---|-----|
| Anexo O. Registo de observação da rejeição de uma criança. | 465 |
| Anexo P. Tabela dos/as amigos/as de cada criança da sala..... | 467 |
| Anexo. Q. Tabela das crianças populares e não-populares da sala..... | 468 |
| Anexo R. Adaptação do registo da amizade para o portefólio individual. | 469 |

Anexo A. Portefólio de JI.



**RELATOS, OPINIÕES E REFLEXÕES NA CONSTRUÇÃO DA
PROFISSIONALIDADE DE EDUCADORA DE INFÂNCIA**

Portefólio de jardim de infância

Ana Catarina Monteiro Rodrigues Menem

(Nº 2017142)

Prática Profissional Supervisionada II do Mestrado em Educação Pré-Escolar

Sob orientação da Prof. Doutora Catarina Tomás

2018-2019

1. O CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO – CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO

“[A] qualidade do ambiente educativo e [o] modo como este reconhece e valoriza as características individuais de cada criança, respeita e dá resposta às suas diferenças, de modo a que todas se sintam incluídas no grupo” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 10).

De modo a situar e a atribuir sentido ao que desenvolvi durante a PPS, torna-se pertinente caracterizar o contexto físico, temporal e social do espaço onde estive inserida durante estes quatro meses. As características do contexto adequam-se às necessidades e desejos de adultos/as e crianças, contribuindo para as dinâmicas relacionais internas – adulto/a cuidador/a e criança, criança e criança – e dinâmicas relacionais externas – famílias e meio social (*idem*).

Por conseguinte, irei apresentar a caracterização do ambiente educativo – jardim de infância, famílias, equipa e grupo de crianças – e do meio em que este se insere, buscando, assim, fundamentar as minhas intenções para a ação. A presente caracterização parte de uma observação atenta e cuidada durante toda a PPS II, bem como dos registos e conversas informais com a equipa educativa de sala e da consulta do Projeto Educativo do Agrupamento (PEA) e do Projeto de Trabalho de Turma (PTT).

1.1. Antes de entrar... – O meio

Com o intuito de compreender a individualidade de cada criança, é imprescindível conhecer as experiências e espaços sociais que compõe a rotina diária da mesma (Ferreira, 2004). Isto posto, o meio envolvente ao Jardim de Infância (JI) e a(s) criança(s) são indissociáveis.

A organização socioeducativa onde decorreu a PPS II, de 01 de outubro de 2018 a 21 de janeiro de 2019, situa-se numa freguesia do distrito de Lisboa apresentando uma população, tendencialmente envelhecida, de 37 000 habitantes, sendo o setor dos serviços com maior destaque, no que diz respeito

à atividade económica (PEA, 2017/2020). Concomitantemente, verifica-se um deterioramento das condições socioeconómicas das famílias, resultando no aumento de famílias com apoios sociais e no limiar da pobreza (*idem*). Um outro dado importante a referir é a elevada diversidade sociocultural (*idem*). O maior desafio apontado e reconhecido pela organização educativa, prende-se com a fomentação de um sentido coletivo, solidário e cooperativo nas crianças e jovens que frequentam esta organização socioeducativa, tornando-os cidadãos de pleno direito com hábitos de vida em sociedade (*idem*). Em síntese, trata-se de uma população heterogénea que exige a adaptação e criação de estratégias de respostas pedagógicas, éticas e cívicas diversificadas, priorizando o desenvolvimento pessoal e social das crianças e jovens que ingressam e frequentam a presente organização.

1.2. O Agrupamento de Escolas e o JI

O Agrupamento de Escolas assume-se como uma organização socioeducativa pública, “aberta à comunidade, pautada pelo pluralismo e pela inclusão, valorizada e conhecida pela comunidade . . . através de uma imagem social muito positiva, pela sua relevância no ensino de qualidade, de exigência e humano” (PEA, 2017/2020, p. 8).

Esta organização encontra-se inserida num programa de Territórios Educativos de Intervenção Primária (TEIP), programa criado pelo Despacho nº 147-B/ME/96 do Ministério da Educação, tendo em vista a valorização dos intervenientes locais e da implementação de parcerias, criando “condições de igualdade e de oportunidades geradoras do sucesso escolar e educativo, . . . prevenindo . . . o abandono escolar” (PEA, 2017/2020, p. 12). Ainda assim, é meritório mencionar a disponibilização de serviços e pessoal técnico-pedagógico na efetivação de inclusão de crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais (NEE), dispondo de técnicas especializadas e assistentes sociais. No geral, contempla as valências de pré-escolar (quatro salas), 1º, 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico (CEB), 3º Ciclo vocacional e Cursos de Educação e Formação (CEF). Por fim, beneficia de algumas destas infraestruturas, na medida em que

as crianças usufruem de uma colaboração com a comunidade próxima e alargada na realização das finalidades educativas, facilitando a relação entre os serviços e os/as pais/famílias, assim como na compreensão da importância e pertinência da educação pré-escolar (Silva et al., 2016).

O JI e o 1º CEB localizam-se num pavilhão dividido por andares – o JI no piso térreo e o 1º CEB no piso superior. As quatro salas da valência do pré-escolar estão interligadas por um corredor que dá acesso ao espaço exterior, recreio, ginásio e refeitório.

1.3. As adultas do JI

A equipa educativa do JI é composta por seis educadoras, sendo que uma delas não tem um grupo de crianças e a outra é de educação especial, e cinco assistentes operacionais, sendo uma delas de apoio às crianças com NEE da sala 2 e 4. Da observação realizada, pode afirmar-se que *é notável o espírito de interajuda e comunicação permanente* na troca de informações inerentes ao bom funcionamento da organização, bem como na discussão de assuntos relacionados com as crianças e na organização articulada e cooperada entre todas as educadoras, planeando e proporcionando saídas ao exterior e/ou atividades/projetos entre as salas do JI e de outros anos de escolaridade. Esta articulação entre as diversas profissionais do JI e, também, do agrupamento de escolas contribui para o “desenvolvimento profissional e . . . melhoria das práticas com efeitos na educação das crianças” (Silva et al., 2016, p. 29), de que a seguinte nota de campo é explicativa:

Durante a manhã, os estagiários de música deram um concerto para as salas do jardim-de-infância. Assim, todas as crianças do jardim de infância se deslocaram para o auditório da escola básica a fim de assistir ao mesmo. Sentaram-se nas cadeiras e o concerto começou. As músicas eram, quase todas, conhecidas das crianças, que *alegremente* balançavam o seu corpo ao som da melodia, batiam palmas marcando o ritmo, acompanhavam o texto cantando-o e trocavam sorrisos entre si e com os/as adultos/as presentes (Excerto do registo de observação nº 133, 11/12/2018).

1.3.1. As adultas da sala 2

A equipa educativa da sala 2 é composta por duas pessoas, a educadora cooperante e a assistente operacional que trabalham em conjunto há oito anos, dispondo de uma *relação articulada* e *de confiança*, como pude constatar. Ainda que tenham funções diferentes, a educadora assume um papel de destaque pelo permanente apoio, estímulo e supervisão nos momentos de grande e pequeno grupo e a assistente operacional encarrega-se da arrumação e limpeza da sala de atividades, em cooperação com as crianças responsáveis, preparação de materiais para as atividades, da muda da fralda de uma criança do grupo e da supervisão na sala de atividades e no espaço exterior à mesma – corredor, casa de banho, recreio e refeitório. Ao longo dos quatro meses que estive inserida neste contexto, presenciei a admissão de uma nova auxiliar operacional, tendo esta uma ação centrada no apoio às crianças com NEE, dividindo o seu tempo diário igualmente por duas salas – sala 2 e sala 4.

Por intermédio da minha observação e de conversas informais com a equipa educativa pude apurar que o principal foco da mesma é a promoção de competências decorrentes da área da Formação Pessoal e Social contemplada nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) sendo priorizado a valorização da(s) criança(s) e do seu papel ativo na construção de novas aprendizagens e competências.

A apropriação de valores e regras sociais é potenciada pelas adultas da sala por intermédio do incentivo de decisões, negociações e escolhas em grande grupo, bem como na responsabilização e reflexão individual e em coletivo relativamente a comportamentos e/ou atitudes. A título de exemplo, apresento um registo de observação que contempla uma decisão em grupo:

No decorrer da breve apresentação do mapa das tarefas, a Educadora referiu que havia muita agitação na roda e que estava a dificultar a troca de ideias e opiniões inerentes a este momento. Assim, a Educadora começou por propor: se calhar devíamos escolher os lugares na roda, por exemplo o Manuel, o Rodrigo e o Filipe quando estão juntos ficam muito agitados. Começou-se a ouvir alguns sim e acabou por haver uma votação. De forma democrática, todas as crianças votaram a favor ou contra a colocação de lugares fixos na

roda até que todos conseguissem manter-se calmos e ordeiros durante aquele momento. Rapidamente a maioria ganhou (sim) e a Educadora, em conjunto com as crianças, negociou os lugares de cada um na roda, utilizando o critério: menino, menina (e assim sucessivamente) (Registo de observação nº 17, 04/10/2018).

Assim, a prática da educadora assenta nos pressupostos defendidos pela Escola Ativa, tomando uma índole pedagógica participativa e sócio construtivista (PTT, 2018/2019), criando oportunidades de cooperação, negociação, partilha de ideias e opiniões, interações, partilha de valores e regras sociais entre pares e criança(s)-adulto(s) como premissa para o desenvolvimento global da(s) criança(s).

Na área do faz de conta podem estar quatro crianças, sendo esta uma decisão tomada pelo grupo previamente. Não obstante, caso uma criança queira sair, as quatro crianças têm de falar e chegar a um acordo entre si, pois tem de arrumar esta área antes de sair. Por norma, as crianças tentam chegar a um consenso entre si, trocando argumentos na esperança de dissuadir ou convencer a ficar ou a sair daquela área. Só em último caso, recorrem à Educadora na esperança de alguma ajuda em obter um acordo ou um consenso entre todos (Registo de observação nº 11, 03/10/2018).

Simultaneamente, pude comprovar a utilização de alguns instrumentos reguladores associados ao Movimento Escola Moderna (MEM), bem como a realização de projetos segundo a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), reuniões em grande grupo durante a manhã, realização de tarefas a pares, estímulo de interajuda e autonomia, favorecendo “uma aprendizagem cooperada em que a criança se desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e para a aprendizagem das outras [crianças]” (Silva et al., 2016, p. 25).

Durante a tarde, o grupo fez o registo da visita ao museu da marioneta. O Martim (4 anos) pintou tanto com a caneta que fez um buraco na sua folha e, visto que era a sua segunda folha, a Educadora disse-lhe que não lhe dava mais folhas e que iria ensiná-lo a resolver o problema. Assim, explicou-lhe que tinha de cortar um pedaço de papel branco e colar por detrás da folha com fita cola no sítio do buraco. O problema ficou resolvido. Alguns instantes depois, a Aline (4 anos) tinha o mesmo problema e, tendo a Educadora reparado, disse ao Martim para ajudar a Aline a resolver o seu problema. Posto isto, o Martim explicou-lhe que tinha de ir buscar uma folha e cortar um bocadinho. De seguida, com um pouco de fita cola, colar o pedaço de papel por detrás do pedaço. A capacidade de explicação e ajuda do Martim para com a Aline foi

muito interessante e valorizador para o mesmo(Registo de observação nº 88, 13/11/2018).

1.3.2. Quais as suas intenções?

“A intencionalidade do/a educador/a . . . exige-lhe que reflita sobre as conceções e valores subjacentes às finalidades da sua prática: papel profissional, imagem de criança, o que valoriza no que as crianças sabem e fazem e no modo como aprendem” (*idem*, p. 13).

Tendo por base uma perspetiva socio-construtivista, a equipa educativa adota a valorização do papel ativo das crianças na construção dos seus conhecimentos, competências e saberes no processo de desenvolvimento e aprendizagem. Assim, a educadora define as suas intenções tendo por base as características e especificidades individuais do grupo e de cada criança.

Primeiramente identifico a relação com a família como um pilar imprescindível na promoção do desenvolvimento, aprendizagem e bem-estar das crianças, procurando uma articulação recorrente com a família de cada criança.

Assim, posso enumerar algumas intenções da educadora para a construção e operacionalização desta articulação, tais como: (i) encontros frequentes e/ou registos escritos para a troca de informação relacionada com a criança; (ii) colaboração das famílias nas vivência do grupo; (iii) exposição dos trabalhos desenvolvidos pela criança; (iv) reuniões de pais informativas e expositivas do que está a ser feito com a criança; e, por fim, (v) disponibilização de um período de tempo mensal por iniciativa da educadora ou dos pais para a troca de ideias e/ou informação sobre a criança.

De seguida, identifico a importância que a educadora confere à área de formação pessoal e social, assim como à promoção da igualdade de oportunidades. Quanto à primeira intenção mencionada, nomeio como principais intenções a promoção da autonomia, reforço da autoestima de cada criança, o cumprimento de regras de conduta social e o desenvolvimento da capacidade de responsabilização (PTT, 2018/2019). No que respeita à sua segunda, apuro

a promoção de competências de ajustamento social, de cooperação, solidariedade, entreajuda e integração social (*idem*).

O processo de avaliação das crianças tem por base os critérios específicos de avaliação concebidos pelo Departamento de Educação Pré-Escolar do agrupamento de escolas em questão. Esse departamento elaborou um dossier de registo de observação com instrumentos a serem selecionados pelas educadoras para a recolha de informação que considerem pertinente. Posteriormente, no final de cada período letivo, essa recolha irá resultar numa avaliação descritiva/interpretativa, contínua e reflexiva, partilhada com as famílias. A educadora elaborou um instrumento de autoavaliação para as crianças, permitindo-lhes consciencializarem-se das suas capacidades e necessidades. Concomitantemente, a mesma expõe o desenvolvimento do trabalho realizado às famílias nas reuniões de pais e, também, constrói um portefólio com as produções da criança, sendo que a criança organiza-o juntamente com a adulta e comenta as suas produções, recordando aprendizagens e competências privilegiadas no momento da conceção de uma determinada produção. Este portefólio representa um instrumento de trabalho da criança e de avaliação do processo de ensino-aprendizagem em constante evolução e construção (Marchão & Fitas, 2014). A avaliação das intenções, no que diz respeito à construção de uma relação eficaz com a equipa educativa do JI, é realizada em reuniões semanais e/ou mensais para se refletir e avaliar as práticas e o trabalho desenvolvido pelas educadoras da organização socioeducativas em questão. Através destas reuniões é possível discutir dinâmicas, apresentar e debater dificuldades e estratégias para as colmatar; assim como, refletir, planificar e avaliar propostas.

1.4. O espaço e o tempo da sala 2¹

“Os espaços e tempos criam as condições necessárias para a formação orientada da criança, respeitando os seus direitos, nas mais variadas

¹ Ver o anexo B para consulta do dia-tipo e anexo C para consulta da planta da sala de atividades.

dimensões, tais como: linguística, intelectual, expressiva, emocional, corporal, social e cultural, respeitando os princípios éticos, políticos e estéticos” (Gralik, Rocha, Steinbach & Buss-Simão, 2014, p. 113).

A organização do **espaço** e **materiais** da sala 2 tem por base os interesses das crianças e as intencionalidades da educadora. A título de exemplo, em conversa informal com a educadora, esta partilhou comigo que anteriormente à minha entrada na sala, a área da biblioteca e a estante de arrumação de materiais referente à área dos jogos de mesa e construções sofreu uma alteração devido à partilha de uma das crianças com o grupo, justificando que havia muita agitação nos momentos de utilização daquela estante, destabilizando as crianças que usufruíam da área da biblioteca. Sendo que, posteriormente, acordou-se entre todos a reorganização daquele espaço possibilitando a harmonização entre os interesses das crianças e da equipa. Esta articulação possibilita que a(s) criança(s) se sintam escutada(s), valorizada(s) e segura(s) (Silva et al., 2016). No entanto, um dos aspetos a ter em mente quando se entra na sala 2 é o facto de todas as paredes desta sala de atividades estar repletas das produções das crianças e, assim, possibilitar que qualquer indivíduo que possa ter a sorte de lá entrar, conseguir, de forma supérflua, contemplar e vislumbrar as aprendizagens e competências que aquele grupo, gradualmente, experiencia e adquire com o apoio e estímulo da educadora. Assim, ao entrarmos na sala 2 devemos ter em mente que *as paredes também falam* (Cardona, 2007) e exibem as conquistas das crianças, fazendo-as sentir-se valorizadas.

Este espaço detém uma zona de cabides, à entrada, uma arrecadação e um lavatório, ambos de livre acesso e uso das crianças. A casa de banho é no exterior da sala de atividades, sendo partilhada com a sala 1. Uma das paredes é composta por duas janelas amplas e estores automáticos, possibilitando a entrada de luz natural ao longo do dia, bem como momentos de pouca ou nenhuma iluminação quando assim fosse necessário.

Partindo do “pressuposto de que o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio” (*idem*, p. 21), a organização do

ambiente educativo torna-se fundamental na construção de relações criança-criança, bem como criança-adulto/a, proporcionando novas experiências e descobertas (Mosimann & Koerich, 2009). Assim, o espaço e materiais da sala encontravam-se divididos em diversas áreas, sendo estas: área dos fantoches, área da garagem, área do faz de conta, área dos jogos de chão, área da ciência, área da matemática, área da biblioteca, área dos jogos de mesa e construções, área do computador, área da escrita, área do cavalete e área das artes visuais. A identificação de cada área é conseguida com símbolos pictográficos e/ou imagens reais acompanhados de código escrito e número de crianças que podem usufruir daquela área em simultâneo. Os materiais de cada área estão devidamente etiquetados com imagens reais e código escrito. Esta disposição e etiquetagem de áreas e materiais “confere estabilidade aos lugares, confecciona regras e ordens, esboça laços entre pessoas e coisas” (Ferreira, 2004, p. 84). Não obstante, a existência de espaços comuns a diferentes áreas, assim como a liberdade para reorganizar e/ou dispor mesas, cadeiras, estantes, entre outros, era prática comum entre crianças e adultas, valorizando-se uma relação aberta e interação entre espaços e materiais, subentendendo-se uma relação de poder e controlo entre adultas e crianças, no que concerne aquele espaço que é de todos/as (*idem*).

Durante os primeiros meses da PPS, no decorrer do incentivo das adultas, as crianças adquiriram comportamentos relativos à arrumação e zelo da sala de atividades e dos seus materiais, revelando-se “uma condição do desenvolvimento da independência e da autonomia da criança e do grupo, o que implica que as crianças compreendam como está organizado e pode ser utilizado” (Silva et al., 2016, p. 26) o espaço e materiais.

Após comerem as bolachas e beberem o leite, as crianças foram para o recreio. Contudo, reparei que a Francisca (5 anos), o Micael (5 anos) e a Leonor A. (5 anos) ficaram na sala. Inicialmente, fiquei distante para perceber o que estavam a fazer. Reparei que a Leonor A. e o Micael tinham vassouras e a Francisca uma pá. Entretanto, levantavam o tapete e varriam por baixo. Faziam montes de lixo. Entrei na sala.

Eu: O que estão a fazer?

Leonor A.: Estamos a varrer.

Micael: A sala está toda suja.

Eu: Pois é, está aqui imensa terra.

Micael: Foi de termos ido apanhar o lixo na relva.

Francisca: Pois foi. Quando viemos para a sala não limpámos os pés.

Eu: E isto ficou tudo sujo.

Leonor A.: E agora estamos a limpar para não ficar sujo

Eu: Muito bem, obrigada (Registo de observação nº 114, 03/12/2018).

Ainda relativamente aos espaços frequentados pelas crianças: o refeitório, partilhado com outros anos de escolaridade, o ginásio, disponível para esta sala todas as terças entre as 9:30m e as 10:15m e o espaço exterior partilhado pelas quatro salas do jardim de infância entre as 11:00m e as 11:40m, tal como na hora de almoço entre as 12:45m e as 13:15m. O espaço exterior disponha de uma caixa de areia com possibilidade de se fechar nos dias de chuva, resguardando-a para futuras utilizações, uma estrutura com água e areia inutilizável, uma casa relativamente pequena, um escorrega de metal, um balancé, uma ponte e escorrega de plástico muito baixos e desadequados à faixa etária e desenvolvimento motor das crianças, sendo que se revelava pouco desafiador e estimulante para as mesmas. Tratava-se de um local amplo, com diversos tipos de chão, tais como alcatrão, mosaico, polimérico, pequenas porções de terra circundantes às árvores e uma parte coberta, possibilitando o uso deste espaço nos dias de chuva moderada. Tendo em conta os poucos estímulos e desafios do espaço exterior, as crianças optavam, em grande parte, por trazer brinquedos de casa para que, nos momentos de brincadeira no exterior, pudessem usufruir de objetos que lhe proporcionassem momentos prazerosos de criatividade, expressão de sentimentos e ideias, partilha, espontaneidade e comunicação. Visto que a brincadeira é a linguagem primária da criança (Silva & Sarmiento, 2017), sendo a mesma um ser autossuficiente na criação da sua brincadeira. Pois, “sente que domina parte da vida, que é capaz de escolher sozinha ao que quer brincar, como quer brincar e o que fazer com o material que encontra ao seu dispor” (*idem*, p. 41).

No que tange ao **tempo e rotina** da sala 2, este organiza-se, tendo por base, as necessidades e interesses das crianças, assim como as organizações de tempo e rotina da organização socioeducativa, como, por exemplo, a hora de

almoço. Sendo esta cumprida pelas quatro salas em simultâneo. Assim, a organização da rotina permitia a apropriação de referências temporais que transmitissem segurança e previsão na progressão do dia-a-dia na sala de atividades (Silva et al., 2016). A título de exemplo, as crianças, por diversas vezes, alertavam as adultas da sala para o facto da aproximação da hora de arrumar, sendo que na maioria das vezes faltavam poucos minutos para tal – parecia que tinham um *relógio biológico-pedagógico* (Ferreira, 2005).

A consciencialização da organização temporal contribui para que as crianças antecipem e se orientem, autonomamente, relativamente à sucessão de acontecimentos, associando-os aos espaços em que estes ocorrem. Os diversos momentos na sala 2 proporcionavam a cooperação, a participação e planeamento dos tempos que contemplavam momentos estruturados pelas adultas e/ou espontâneos pelas e para as crianças. Progressivamente, a sucessão de momentos e tarefas a desempenhar, assim como as regras estabelecidas em conjunto com as crianças, começaram a ser cumpridas autonomamente, recorrendo às adultas em último caso.

O David (5 anos), a Aline (4 anos) e a Eva (4 anos) estavam na área do faz de conta a construir tendas com lenços e molas. A Catarina (4 anos) estava na área das artes a decorar o papel de embrulho para a prenda de natal. Entretanto, a Catarina terminou, foi buscar o seu cartão das áreas e dirigiu-se à área do faz de conta.

Aline: Educadora, a Catarina não pode vir para a casinha.

Educadora: Aline, tens de deixar a Catarina ver se pode ou não pode ir para a casinha. Ela sabe as regras, não é Catarina?

Catarina: Sim, eu estava a ver.

Aline: Mas não podes vir.

Educadora: Aline, a Catarina sabe as regras.

Aline: Já estão duas meninas aqui.

A Catarina afastou-se e foi para outra área (Registo de observação nº 126, 06/12/2018).

A promoção da autonomia, flexibilidade e planeamento eram conseguidas por intermédio da prática da educadora, bem como dos valores que a mesma defendia. Sendo que a criança é encarada pela educadora como um interveniente ativo “na organização e tomada de decisão sobre as suas escolhas

e tarefas e uma responsabilidade social sobre as suas ações” (PTT, 2017/2018, p. 7).

Após a sessão de educação física no ginásio, o grupo volta para a sala de atividades, troca as sapatilhas pelos sapatos, veste a bata, come as bolachas e bebe o leite. Este momento é sempre uma correria e as crianças com alguma dificuldade em vestir a bata ou calçar/descalçar os/as/ sapatos/sapatilhas demonstram alguma impaciência, chamando as adultas e alertando-as para a urgência do seu apoio no cumprimento da tarefa. Porém, com o passar do tempo, algumas crianças começaram a adotar estratégias para se *desenrascarem* autonomamente (Excerto do registo de observação nº 107, 27/11/2018).

1.5. As famílias da sala 2

“A relação que o/a educador/a estabelece com cada família centra-se na criança e tem em conta que são coeducadores da mesma criança” (Silva et al., 2016, p. 28).

A participação das famílias no quotidiano do JI concorre para a consideração de ambos os contextos – familiar e escolar – como “dois espaços sociais constitutivos” (Ferreira, 2004, p. 65). Assim, o entendimento dos “traços estruturantes dos seus contextos familiares” (*idem*, p. 66) contribuem para a perceção do que constitui e suscita as culturas de pares reproduzidas, posteriormente, no JI.

Assim, é possível afirmar, recorrendo à consulta documental, que seis famílias são monoparentais, sendo as restantes nucleares. As habilitações literárias mais destacadas é a licenciatura, tanto nos pais como nas mães, sendo os quadros intermédios e serviços gerais as profissões com maior destaque. Contudo, os níveis de escolarização não se coadunam com a caracterização apresentada no PEA, onde consta tratar-se de uma população “de nível socioeconómico bastante baixo e pouco alfabetizada” (PEA, 2017/2020, p. 14). Esta questão prende-se, em parte, pela inserção no agrupamento de uma escola cuja população é bastante díspar dos restantes estabelecimentos.

O intervalo de idades encontra-se entre os trinta e um e os quarenta anos. A maior parte das famílias reside no concelho e freguesia correspondente ao

local onde o JI se encontra, sendo os transportes públicos a principal escolha de deslocação e/ou a pé, dado que algumas crianças comparecem no JI às 9h acompanhadas, maioritariamente, pela mãe e/ou pai, demonstrando disponibilidade e vontade em participar na rotina diária da criança. Quanto à nacionalidade, verifica-se a existência de uma mãe guineense, um pai cabo-verdiano, um pai e uma mãe brasileiros e um pai com dupla nacionalidade – portuguesa e francesa, sendo os restantes de nacionalidade portuguesa.

A comunicação entre a educadora e as famílias das crianças é conseguida, não só por intermédio de reuniões gerais e atendimento individual, como via e-mail e pelos *cadernos de recados* individuais de cada criança. Nestes cadernos é possível vislumbrar os diversos projetos, atividades e/ou saídas ao exterior que as crianças vão participando ao longo do ano letivo, potenciado a participação e articulação das famílias com e na sala de atividades:

A Educadora leu o recado no caderno da Salomé onde explicava que a mesma não iria ao jardim de infância no dia de Halloween porque eram cristãos e não concordavam com a celebração. (Excerto do registo de observação nº 61, 30/10/2018).

Por diversas vezes que presenciei o convite e incentivo da educadora perante as famílias das crianças para que se sentissem à vontade para realizar uma atividade ou participar num momento da rotina diária do grupo, a fim de contribuírem, dentro das formas que lhes fossem possíveis, nas aprendizagens e conquistas dos/as seus/suas filhos/as. Além disto, constatei uma enorme desinibição em convidar e permitir que as famílias entrem e se sintam bem vindas e acolhidas na sala 2, tornando aquele espaço das crianças, da equipa educativa e, também, das famílias (cf. T. Sarmiento, 2016). Este convite permite que aquele espaço seja de todos e para todos os/as cuidadores/as das crianças, promovendo a proximidade entre adultos/as e crianças e criando oportunidades de partilha e conversa sobre e para as crianças.

O Manuel (6 anos) chegou à sala com a mãe e explicou à Educadora que o seu triângulo de Natal vinha mais tarde. De seguida, a mãe partilhou que o Manuel, no dia anterior, esteve a ensinar aos pais e à irmã as palavras difíceis que aprendeu com as caixas que eu levei para a sala. A mãe do Manuel partilhou alegremente: esteve a ensinar-nos palavras difíceis, a palavra que

ele mais gostou foi opaco, não foi filho? – o Manuel sorriu e acenou que sim com a cabeça – depois explicou o que era translúcido e transparente (Registo de observação nº 111, 30/11/2018).

Posto isto, considero que as famílias encaram o contexto socioeducativo como um espaço que aproxima o contexto familiar e escolar de cada criança, promovendo uma crescente participação e envolvimento dos/as pais/famílias – levando-me a constatar que a generalização da participação ativa ou passiva das famílias nem sempre é verificada (Sá, 2002).

1.6. As crianças da sala 2

“A existência de grupos com crianças de diferentes idades acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças” (Silva et al., 2016, p. 24).

O grupo de crianças da sala 2 é composto por vinte crianças, sendo onze do sexo masculino e nove do sexo feminino. Até ao final da PPS, sete crianças completaram os seis anos, sendo que uma completou os cinco anos. As restantes doze crianças mantiveram-se com a mesma idade do início ao fim da PPS.

Tabela 1.

Caracterização das crianças da sala 2.

| Criança | Sexo | Data de nascimento | Idade | |
|--------------------------|------------------|--------------------|------------------------------------|---------------------------------|
| | | | Outubro de 2018 (início da PPS) | Janeiro de 2019 (fim da PPS) |
| Miguel | Masculino | 08/10/2012 | 5 anos | 6 anos |
| Rodrigo | Masculino | 17/10/2012 | 5 anos | 6 anos |
| <u>Carolina S.</u> | <u>Feminino</u> | <u>05/11/2012</u> | <u>5 anos</u> | <u>6 anos</u> |
| <u>Manuel</u> | <u>Masculino</u> | <u>09/11/2012</u> | <u>5 anos</u> | <u>6 anos</u> |
| <u>Salomé</u> | <u>Feminino</u> | <u>27/11/2012</u> | <u>5 anos</u> | <u>6 anos</u> |
| Diego | Masculino | 11/12/2012 | 5 anos | 6 anos |
| <u>Filipe</u> | <u>Masculino</u> | <u>28/01/2013</u> | <u>5 anos</u> | <u>6 anos</u> |
| Diogo | Masculino | 02/02/2013 | 5 anos | |
| Afonso | Masculino | 27/02/2013 | 5 anos | |
| Leonor R. | Feminino | 18/04/2013 | 5 anos | |
| <u>David²</u> | <u>Masculino</u> | <u>16/06/2012</u> | <u>5 anos</u> | |

² Criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE)

| | | | | |
|--------------------|------------------|-------------------|---------------|--------|
| Francisca | Feminino | 08/07/2013 | 5 anos | |
| Micael | Masculino | 18/07/2013 | 5 anos | |
| <u>Carolina M.</u> | <u>Feminino</u> | <u>24/10/2013</u> | <u>5 anos</u> | |
| Leonor A. | Feminino | 02/11/2013 | 4 anos | 5 anos |
| Catarina | Feminino | 28/03/2014 | 4 anos | |
| Aline | Feminino | 08/04/2014 | 4 anos | |
| Tiago ³ | Masculino | 16/04/2014 | 4 anos | |
| <u>Martim</u> | <u>Masculino</u> | <u>18/06/2014</u> | <u>4 anos</u> | |
| Eva | Feminino | 03/07/2014 | 4 anos | |

Nota: As crianças destacadas com o sublinhado já se encontravam a frequentar a presente organização socioeducativa, bem como a sala de atividades e equipa educativa, no ano letivo anterior (2017/2018).

No que respeita ao percurso institucional (Ferreira, 2004), constata-se alguma pluralidade, já que sete crianças frequentaram a sala em questão no ano transato, sete crianças transitaram de um JI particular nos arredores da organização socioeducativa em questão, cinco crianças provém de diferentes contextos socioeducativos e uma criança frequenta pela primeira vez um JI, estando anteriormente em casa com a mãe e a avó (PTT, 2018/2019). Por consequência, as interações entre pares, foram influenciadas pelas relações existentes anteriormente à entrada no presente grupo de crianças.

Quando as crianças se dispersaram pelas áreas optei por ficar na área das artes e começar por interagir com elas, fazendo-lhes perguntas sobre o que faziam, como se chamavam, a idade, o que estavam a fazer, entre outras, de modo a criar empatia e cativá-las a conversar comigo e a conhecerem-me. Todas as crianças que se distribuíram pelas áreas ficaram com mais uma ou duas crianças, acabando por iniciar atividades conjuntas com as mesmas. Contudo, duas crianças mantiveram-se à parte. O Tiago (4 anos) manteve-se perto da auxiliar Clara e/ou da educadora observando o que faziam e mexendo nos materiais que utilizavam. A Francisca (5 anos) esteve na área da biblioteca e na área da casa folheando e brincando sozinha. No recreio observei o mesmo comportamento em relação à Francisca, porém o Tiago andou livremente pelo recreio, interagindo espontaneamente com algumas crianças, mas com algum receio (Registo de observações nº 4, 01/10/2018).

Ainda assim, importa salientar a integração de duas crianças com NEE neste grupo de crianças. Uma das crianças, o David, já frequentara a organização socioeducativa e a presente sala de atividades com a equipa

³ Criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE)

educativa anteriormente mencionada no ano letivo anterior. Por isso, a sua capacidade de apropriar-se do espaço e materiais existente era *autónoma e conhecedora* da dinâmica da sala. O David apresenta um Atraso Global de Desenvolvimento, sendo que adquiriu a marcha o ano passado e a linguagem tendo vindo a desenvolver-se no presente ano, e macrocefalia e dolicocefalia. O Tiago, a outra criança com NEE, está diagnosticado com Atraso Global de Desenvolvimento, sendo a linguagem um dos aspetos mais evidentes quando se conhece e convive com ele, demonstrando muitas dificuldades a este nível. Porém, esta criança encontra-se, ainda, em avaliação relativamente à genética, sendo acompanhada por uma unidade hospitalar.

A inclusão de crianças com NEE em ambientes educativos estimula a apropriação de regras e valores sociais imprescindíveis, assim como o reconhecimento das diferenças (Tomás, 2011). Assim, o conceito de inclusão caracteriza-se como um movimento educacional, social e político que privilegia o direito de todos os indivíduos a participarem ativamente e conscientemente na sociedade em que se inserem, assim como reconhecimento desta por intermédio de uma educação de qualidade, tendo em vista as necessidades, interesses e características de cada um (Freire, 2008). Por conseguinte, a inclusão privilegia a igualdade de oportunidades perante qualquer indivíduo, independentemente da sua dificuldade e/ou diferença do estereótipo típico de um indivíduo. Porém, a diferença, por vezes, é impulsionadora da segregação, visto que a diferença converte o “desenvolvimento das potencialidades de cada um e a apropriação de competências” (*idem*, p. 6) um processo demorado e, por isso, motivador de exclusão educacional e social.

Posto isto, a inclusão tem por base quatro eixos fundamentais, sendo estes: (i) um direito fundamental, pois visa garantir a equidade educativa e curricular numa educação de qualidade e acessível a todos, independentemente das suas características individuais; (ii) repensar a diferença e diversidade, reconhecendo ritmos de aprendizagem, interesses e motivações distintos; (iii) repensar a escola, adaptando estratégias e recursos educativos a fim de potencializar o desenvolvimento do indivíduo; e, por fim, (iv) transformar a

sociedade, fazendo-a compreender e aceitar a diferença como algo positivo e benéfico na formação pessoal e social de cada um (*idem*). Esta discussão insere-se no que Magalhães e Stoer (2006) denominam *inclusão social e escola reclamada* (Rodrigues, 2006).

O benefício de uma sociedade inclusiva traduz-se pelos comportamentos e valores que se adquire num meio social onde a diferença existe e é reconhecida, na medida em que se auferem a essa diferença a oportunidade de fomentar o espírito solidário, cooperativo e de interajuda.

O Tiago (4 anos) revela desconforto quando existe *muito barulho* ou *agitação* na sala, começa a chorar e a chamar por uma das adultas. Durante o momento de grande grupo, no tapete, estávamos todos a conversar relativamente aos triângulos de natal que algumas crianças já tinham começado a trazer de casa decorados. Entretanto, chegou a Salomé (6 anos) e, como era o seu aniversário, começámos todos a cantar os parabéns. Todavia, o Tiago começou a chorar e a chamar o Manuel (6 anos) – que está sempre sentado ao seu lado. Perante aquele *desconforto* do Tiago, o Manuel colocasse de joelhos à sua frente, tapa-lhe os ouvidos, aproxima a sua cara e diz “pronto Tiago, é os parabéns da Salomé, já passou” (Registo de observação nº 106, 27/11/2018).

Assim, conclui-se que uma sociedade inclusiva não suprime a diferença, mas permite que os indivíduos desenvolvam um sentimento de pertença a um grupo social que valoriza, respeita e reconhece a sua individualidade.

Algumas crianças estavam na área das artes visuais a terminar o registo do dia do pijama. A Educadora estava a dar apoio ao David (5 anos) e desafiando-o para que desenhasse o seu pijama, os seus óculos e questionando-lhe relativamente às cores que deveria utilizar, tendo em conta aquilo que era mencionado por ela. A Carolina S. (6 anos) comentou que o David estava com dificuldades e não percebia porquê, pois “só tinha de desenhar o pijama, é muito fácil”. A Salomé (6 anos), num tom bastante assertivo e desaprovando a atitude da Carolina S. respondeu “Carolina, o David tem uma coisa muito grave, é *deficiente*, ele não consegue fazer algumas coisas” (Registo de observação nº 97, 20/11/2018).

No entanto, o comportamento do grupo de crianças perante ambas é *diferenciado* (cf. Asbjørnslett, Engelsrud & Helseth, 2012). O David demonstra um *comportamento agressivo e inconstante* perante os pares. Porém, apesar de, por várias vezes, morder, bater, pontapear, entre outros, as outras crianças,

estas nunca respondiam com agressividade. Procuravam segurá-lo para que parasse e, verbalmente, explicavam que o comportamento do David era errado e que deveria parar.

Na hora do conto, o David (5 anos) continuava muito agitado. Quando o grupo se preparava para iniciar a história o Afonso (5 anos) intervém.

Afonso: Catarina, o David bateu-me outra vez

Eu: David, não é para bater aos amigos, olha para mim David!

O David evitou o contacto visual, mas insistiu.

Eu: David, olha para mim, não se bate nos amigos

O David olhou para mim e ficou sério. Começo por apresentar a história escolhida pelo grupo.

Catarina: David para, não se bate. Oh Catarina, o David bateu-me

Eu: David, acabei de falar contigo, não se bate nos amigos

Prossigui com o início da história quando reparo, pelo canto do olho que o David levanta a mão e bate na Catarina, novamente.

Eu: David, já disse que não se bate nos amigos, estou a ficar triste contigo

Educadora: David, levanta-te. Agora o David ouve as histórias aqui sentado na cadeira, longe dos amigos, para não estar sempre a bater (Registo de observação nº 91, 14/11/2018).

Por consequência, as crianças tendem a rejeitar o David e a recriminar as suas ações. Pois, como disse anteriormente, o David consegue ser muito agressivo com as restantes crianças, mas também bastante meigo.

Durante a sessão de música, o David (5 anos) e o Tiago (4 anos) ficaram ao pé da Educadora. O David é um pouco brusco nos seus movimentos, sendo que, por vezes, aperta e puxa o Tiago ou outro amigo com alguma agressividade. Reparei que o David estava a tentar dar beijinhos ao Tiago. Concomitante, o Manuel (6 anos) colocou-se de joelhos e começou a dizer aiiii enquanto olhava para o David e o Tiago.

Eu: Calma Manuel, o David está a dar beijinhos ao Tiago.

Manuel: Mas ele estava assim – abrindo e fechando o maxilar, como se quisesse morder algo, mas sem dentes.

Eu: O David está a beijá-lo, se estivesse a magoar o Tiago não achas que ele estava a chorar? Olha para eles.

Manuel: Mas ele pode magoar.

Eu: Eu sei, mas o Tiago está a retribuir e a dar-lhe festinhas. Se estivesse magoado, estaria a chorar ou a afastá-lo.

Manuel: Pois, ele já fez isso.

Eu: “Acho que está tudo bem, tem calma.

Manuel: “Pois é” (Registo de observação nº 119, 04/12/2018).

Em relação ao Tiago, o grupo revelava uma grande preocupação, proteção e carinho. Ao contrário do David, o Tiago manifesta-se como uma criança meiga, calma e brincalhona. Raramente se torna agressivo e não gosta de muito barulho e/ou agitação. Como tal, o grupo tende a acarinhar com mais facilidade o Tiago do que o David. Entretanto, a promoção de interajuda e cooperação perante o Tiago e o David, assim como com as restantes crianças, é tido como uma premissa essencial e prioritária na prática da educadora, valorizando os momentos propícios para que a interajuda, cooperação, empatia e apreço pelo outro sejam adquiridos por todas as crianças.

A Leonor A. (4 anos) demonstra alguma dificuldade em ser contrariada, sendo bastante persistente em levar a sua vontade avante. Assim, em grande grupo, no tapete, a Leonor A. levantou-se insistindo que queria dizer uma coisa à Educadora. A Educadora lembrou-a que quando estamos no tapete, não é para levantar. Ela teimou que queria falar, a Educadora acabou por acompanhá-la até à sua almofada dizendo: tens de ficar sentada, e a Leonor A. acaba por gritar e responder não.

Educadora: A Leonor A. tem de aprender a ouvir.

Leonor A.: Não.

Educadora: Sim.

Leonor A.: Não.

Educadora: O que se passa Leonor? Hoje não dormiste bem?

Leonor A.: De manhã o pai quer que eu diga bom dia à menina e eu não quero dizer.

Educadora: Qual menina?

Leonor A.: No portão.

Educadora: Não queres dizer porquê?

Leonor A.: Porque tenho vergonha.

Educadora: Já percebi, alguém já teve vergonha? Podiam contar como conseguiram deixar de ter vergonha, para ajudarmos a Leonor.

Filipe (5 anos): Eu já tive vergonha, mas depois ultrapassei, agora só sinto medo às vezes.

Manuel (6anos): Eu roía as unhas quando tinha vergonha

Educadora: Vês Leonor? Os teus amigos também tinham vergonha quando tinham quatro anos como tu.

Afonso (5 anos): “Eu nunca tive vergonha”

Leonor R. (4 anos): Quando eu tinha vergonha escondia os olhos com as mãos.

Diego (5 anos): Eu escondia-me atrás da camisola da mãe.

Educadora: Como é que fizeste para não ter vergonha?

Diego: Treinei em casa e depois deixei de ter vergonha.

Francisca (5 anos): Eu tenho um livro para perder a vergonha.

Educadora: Quando eu fui ao dentista, estava muito nervosa e o médico deu-me uma bola antistress para apertar assim na mão e eu fiquei melhor.

Salomé (5 anos): Podíamos dar uma bola dessas à Leonor.

Educadora: Eu vou arranjar uma bola dessas aqui para sala e quando precisarem, apertam assim na mão. (Registo de observação nº 58, 25/10/2018).

No que tange à partilha e em conversas de grande grupo, as crianças revelam *alguma dificuldade* em esperar pela sua vez para falar e ouvir o outro. De um modo geral, eram crianças muito participativas, interessadas e curiosas. A sua concentração e focalização numa determinada atividade era comprometido quando o tempo era bastante extenso ou quando havia muita agitação e/ou excitação perante essa atividade.

Após a arrumação da sala, as crianças sentam-se no tapete à medida que acabam de arrumar a área onde estavam. O Diego (5 anos) foi buscar o livro das canções e começaram a cantar. O grupo estava bastante agitado. O Filipe (5 anos), o Manuel (6 anos) e o Rodrigo (6 anos) saltavam, mandava-se para o meio do tapete e o Tiago (4 anos) ia atrás. O Afonso (5 anos) arrastava-se pelo tapete. O David (5 anos) puxava o Miguel (6 anos). Uma confusão. Alertei para que parassem. Não serviu de nada.

Eu: Não, não. Parou! Não há mais cantorias. Impressionante. Nem a cantar as canções que vocês querem conseguem estar sentados ou mesmo a dançar, ficam completamente desorganizados a empurrarem-se. Só disparates! Começo a achar que devíamos ficar sentados no tapete em silêncio até ser hora de ir para o CAF.

Algumas crianças: Não.

Eu: Então, agora vou mostrar uma coisa que os meninos e meninas que estiveram ali comigo descobriram.

Martim (4 anos): Eu vou buscar.

Eu: Manuel apaga a luz por favor.

Salomé (6 anos): Está aqui o boneco.

Martim: Eu tenho a lanterna.

Eu: Martim seguras na lanterna e eu seguro no boneco, pode ser?

Martim: Sim.

Assim, partilhámos com o grupo a forma que encontrámos de dar cor às personagens e/ou cenários para o teatro de sombras. Em grande grupo conversámos sobre as descobertas que fizemos e se consideravam pertinente

utilizar esta descobertas nas restantes personagens e/ou cenários que estávamos a desenvolver. De seguida, arrumei as coisas.

Eu: Agora sentem-se lá em roda e vamos jogar... Ao telefone estragado.

Manuel: Boa!

Durante o jogo, o grupo mostrou-se interessado e mais calmo. Recordei-os que tínhamos de estar em silêncio para ouvir bem a palavra ao nosso ouvido. Percebi que com uma pequena alteração, o grupo ficou mais calmo e interessado na minha proposta, quebrando com o ciclo de agitação do momento anterior. Por vezes, é importante dar espaço para que as crianças façam o que querem, mas também é essencial acabar com esse espaço quando o grupo dispersa e desinteressa-se pela a atividade que propôs. (Registo de observação nº 116, 03/12/2018).

É essencial dar espaço para que as crianças possam escolher e/ou sugerir o que querem fazer. Contudo, é igualmente imprescindível saber intervir e propor outra atividade a fim de as cativar e concentrá-los em algo que lhes interesse e/ou desafie. A criação de oportunidades de participação das crianças em decisões, atividades, tarefas, entre outros, beneficia os processos de vivência democrática (Tomás, 2011; Trevisan, 2012).

Por sugestão da educadora, realizei uma pesquisa relativamente a imagens que ilustrassem as palavras difíceis da tabela do projeto. Porém, deparei-me que uma das palavras, divino, era um pouco difícil de associar a uma imagem e/ou símbolo concreto. Portanto, pensei sobre o assunto e conclui que faz todo o sentido perguntar ao grupo o que achariam mais apropriado. Assim, apresentei as imagens ao grande grupo e realizámos a sua colagem. Ao final do dia, mostrei a tabela a todos e fomos analisando a imagem e estabelecendo a relação com a palavra escrita. Quando cheguei ao final da tabela, partilhei com o grupo:

Eu: Bem, mas eu tive um grande problema quando andei a procurar imagens para as nossas palavras e, se olharem, falta aqui uma imagem.

Francisca (5 anos): Eu já tive reparado e ia-te perguntar porquê que faltava aí um.

Eu: E reparaste muito bem Francisca, eu vou ler a palavra para falarmos um pouco sobre ela, pode ser?

Todos: Sim.

Eu: Esta palavra é divino, lembram-se o que queria dizer?

Rodrigo (6 anos): Era uma coisa que gostávamos.

Eu: É algo assim, é verdade. Querem que leia o que disseram para se lembrarem?

Todos: Sim.

Eu: Nós descobrimos que divino era uma coisa maravilhosa.

Manuel (6 anos): Era isso.

Eu: Então eu pensei que podíamos todos decidir que imagem colocar aqui para sabermos que aqui neste espaço está escrito divino.

Rodrigo (6 anos): Podemos pôr uma imagem de espaguete à bolonhesa”

Eu: “É uma boa ideia, mais alguém tem alguma ideia?”

Salomé (5 anos): Podemos pôr a nossa cara assim... A ver uma coisa divina” – abrindo a boca como se estivesse espantada.

Eu: Olha é uma boa ideia e púnhamos uma foto de todos?

Salomé: Sim, todos a fazer cara divina.

Miguel (6 anos): Também podemos fazer assim... Cara divina – colocando a língua sobre os lábios, como se estivesse a saborear algo.

Eu: O que acham desta ideia?

Todos: Sim, cara divina.

Eu: Então vá, ponham-se lá com cara divina e eu tiro uma foto, sim?

Rapidamente se aproximaram e começaram a fazer as suas caras divinas.

(Registo de observação nº 26/11/2018).

As crianças, de um modo geral, manifestavam um *enorme interesse* em atividades associadas à educação física, música, conto de histórias e dramatização das mesmas. No que diz respeito às histórias, a hora do conto realizava-se todos os dias após a hora de almoço, com exceção da quinta-feira, sendo este um momento valorizado e de extrema importância para o grupo. A dramatização era uma das preferências do grupo, sendo a área do faz de conta e dos fantoches com mais afluência de crianças, verificando-se, por diversas vezes, a proposta espontânea das crianças em dinamizar teatros para o restante grupo ao final do dia. Simultaneamente, a área das artes visuais e dos jogos de mesa e construções também se encontra entre as preferências do grupo, sendo estas as áreas que detinham mais lugares disponíveis para as crianças usufruírem das mesmas em conjunto. As áreas que se encontram fora da maioria dos interesses das crianças é a área da matemática, da escrita e da ciência. Apesar do desinteresse pela área da matemática e da escrita, o grupo exhibe conhecimentos e competências ligadas às mesmas. Dado que, quando assim é pertinente, a educadora aborda conhecimentos ligados a essas áreas.

No momento de grande grupo, no tapete, o Filipe (5 anos) questiona a Educadora relativamente ao seu nome engraçado que fora inventado o ano passado. Inicialmente, não percebi do que se tratava.

Educadora: Então, vamos ver como é o teu nome – levantando a mão no ar e os dedos continua – Fi-li-pe, o primeiro bocadinho é Fi portanto...

Filipe: Era Fifi.

Educadora: Exatamente.

Manuel (5 anos): Então e o meu?

Educadora: O teu nome é Ma-nu-el, o primeiro bocadinho é Ma, portanto fica Mama.

Micael (5 anos): E o meu Educadora?

Educadora: Mi-ca-el fica Mimi.

Francisca (5 anos): É o meu?

Educadora: Fran-cis-ca fica Franfran. E Aline? É A-li-ne, fica Aa.

Salomé (5 anos): E o meu Educadora?

Educadora: Sa-lo-mé fica Sasa, agora o Diogo. É Di-o-go fica Didi. E o Diego é Di-e-go fica Didi. Olha os vossos nomes engraçados são iguais, ficam Didi.

O grupo soltou uma gargalhada graças aquela coincidência engraçada.

Miguel (6 anos): E eu Educadora?

Educadora: Mi-guel fica Mimi, olha é igual ao Micael. (Registo de observação nº 46, 17/10/2018).

Acerca das fragilidades do grupo, atrás mencionadas como a partilha e capacidade de esperar pela sua vez e ouvir o outro, enunciação, também, a dificuldade em resolver problemas entre pares. Sendo que, na maioria das vezes, procuram o apoio das adultas na busca de soluções e/ou consensos para a resolução de problemas sociais e emocionais, tais como: partilha de um brinquedo, permissão para participar na brincadeira, cooperar com o/a amigo/a, entre outros. Assim, as adultas procuravam dar espaço para que as crianças resolvam os seus problemas autonomamente, dando ênfase à autonomia e/ou cooperação na sua resolução, procurando a negociação entre os intervenientes.

Por fim, considero essencial mencionar a enorme preocupação e consciencialização para com o ambiente.

Hoje choveu, finalmente. As crianças não falavam de outra coisa. Mostravam as roupas molhadas e diziam que havia muito trânsito por causa da chuva.

Rapidamente, começaram a debater por que razão a chuva era importante.

Miguel (6 anos): A chuva é importante para regar a horta da pedrita.

Leonor R. (5 anos): A chuva é importante por causa das flores.

Miguel: Foi o que eu disse.

Educadora: Tu só falaste na horta da pedrita, a Leonor falou no geral, não foi?

Leonor R.: Foi.

Afonso (5 anos): A chuva é importante por causa das árvores.

Aline (4 anos): E das flores.

Leonor R.: Eu já tinha dito as flores.

Educadora: Pois foi, estavas distraída Aline.

Manuel (5 anos): Se não regarmos as flores, elas ficam de cabeça para baixo, assim – exemplifica, baixando a cabeça na direção do chão.

Educadora: As flores murcham, é isso que queres dizer Manuel?

Manuel: Pois é isso. (Registo de observação nº 39, 15/10/2018).

Tal como a capacidade de colocar em prática conhecimentos e/ou aprendizagens realizadas noutros contextos e/ou situações.

O terceiro quadro, *a menina no espelho*, revelou-se bastante interessante.

Associaram a representação da menina em duplicado a um registo aplicado pela Educadora, onde as crianças tinham de desenhar a sua simetria (Excerto do registo de observação nº 100, 21/11/2018).

Porém, o aspeto mais encantador deste grupo prendesse com a capacidade crítica e reflexiva que possuem na análise de situações e/ou comentários entre pares e/ou com adultos/as. Sendo a situação desencadeadora do projeto por mim desenvolvido com o grupo um desses exemplos:

Após o teatro de sombras, quando entrei na sala, as crianças estavam sentadas em roda no tapete a conversar sobre as sombras chinesas.

Francisca (5 anos): Eu pensava que quem fazia as sombras chinesas eram os chineses.

Filipe (5 anos): Eu pensava que o teatro era com pessoas verdadeiras porque apareceu uma menina a falar, no início.

Educadora: Se calhar temos de ir descobrir porque que se chamam sombras chinesas.

Francisca: Oh Catarina, porque que se chamam sombras chinesas, sabes?

Eu: Não faço ideia, eu acho que era interessante irmos descobrir, o que é que acham?

Todos: Sim. (Registo de observação nº 43, 16/10/2018).

2. A MINHA INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA – ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI

A intencionalidade pedagógica do/a educador/a exige uma atitude reflexiva no que tange à prática e permite “atribuir sentido à ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (Silva et al., 2016, p. 13). Assim, tendo em conta a caracterização anteriormente apresentada,

irei apresentar as intencionalidades educativas que fundamentaram e nortearam a prática pedagógica que construí gradualmente ao longo da PPS. De seguida, irei avaliar o meu percurso ao longo destes quatro meses e refletir sobre as aprendizagens que realizei a partir das diversas experiências que tive no contexto socioeducativo com as crianças, as famílias e adultas que me acompanharam do início ao fim.

2.1. Quais as minhas intenções e como as promovi?

Durante a minha presença neste contexto, fui observando e conversando com a equipa educativa com o principal propósito de compreender quais as suas preocupações, dificuldades e ambições perante as crianças e, também, as famílias. Assim, delineei uma intenção objetiva de adequar a minha ação em prol da equipa e dos recursos disponibilizados pelo estabelecimento. À medida que fui conhecendo as crianças individual e coletivamente, fui compreendendo os seus desejos, necessidades, potencialidades e fragilidades, assim, comecei, também, a adequar-me a elas e a integrar-me no seu leque de adultos/as significativos/as. Consequentemente, aprendi que é imprescindível construir a minha identidade como futura educadora através de uma atitude reflexiva, avaliativa e interventiva sobre a minha ação, tanto em momentos planeados como espontâneos entre mim e as crianças, a equipa e as famílias.

Posto isto, exponho as minhas intenções para a ação na tabela 2 e nos três subtópicos seguintes, tendo por base os atores educativos com que interagi e relacionei, construindo, assim, os objetivos e estratégias que me comprometi a atingir.

Tabela 2.

Intenções para a ação com a equipa educativa, as famílias e as crianças.

| Intenções para a ação | |
|------------------------------|--|
| Equipa educativa | <ul style="list-style-type: none">➤ Desenvolver um trabalho cooperativo com a equipa, planeando e dinamizando propostas pedagógicas em conjunto com a mesma;➤ Contribuir para o diálogo, discussão e reflexão em conjunto sobre os interesses, necessidades e características das crianças. |

| | |
|-----------------|--|
| Famílias | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Criar uma relação pautada pelo respeito mútuo, baseada na cooperação e no diálogo; ➤ Partilhar informações relativamente a acontecimentos e/ou experiências da(s) criança (s). |
| Crianças | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Privilegiar uma relação afetiva e segura com as crianças; ➤ Respeitar os ritmos de cada criança; ➤ Promover e garantir o seu direito de participação; ➤ Conceber propostas pedagógicas adequadas às necessidades e desejos das crianças; ➤ Privilegiar interações positivas entre pares; ➤ Promover comportamentos sociais como a cooperação, a entreaajuda, a responsabilização, o sentimento de pertença, entre outros. |

2.2.1. ... com as adultas da sala 2

“A participação dos vários elementos da equipa da sala na reflexão sobre o processo pedagógico e as aprendizagens das crianças, . . . permite que haja articulação e coerência entre práticas no processo educativo” (Silva et al., 2016, p. 19).

Ao longo deste estágio percebi a importância e a imprescindibilidade que é o trabalho em equipa para criar e disponibilizar as condições necessárias para que as crianças usufruam de espaços-tempos adequados às suas necessidades e características. O trabalho em equipa revelou-se como uma peça fulcral na criação de um ambiente educativo adequado às crianças, com objetivos e intencionalidades apropriadas às mesmas e, também, no desenvolvimento de atitudes participativas e cooperativas no planeamento e avaliação dos objetivos, intencionalidades e propostas pedagógicas constantemente (re)pensadas e (re)adequadas à realidade com que a equipa se depara diariamente.

Assim sendo, optei por uma postura disponível e acessível, a fim de cooperar, partilhar e fundamentar ideias e sugestões para a implementação de propostas pedagógicas, de modo a **contribuir para o diálogo, discussão e reflexão em conjunto sobre os interesses, necessidades e características das crianças**. Consequentemente, procurei integrar-me e adequar-me com a ação e intencionalidade da equipa para, progressivamente, ser reconhecida como um elemento válido e capaz da equipa educativa, desenvolvendo **um**

trabalho cooperativo com a mesma em todos os momentos da rotina diária. Apesar da minha adaptação à equipa ter-se constituído como gradual, as conversas informais com a educadora cooperante e a sua *provocação* em fazer-me refletir e repensar a minha prática e conhecimentos, contribuiu para a crescente preocupação e focalização em integrar-me na equipa educativa e evidenciar-me como um elemento capaz e necessário da mesma.

2.2.2. ... com as famílias da sala 2

“A comunicação das intenções do/a educador/a e do seu projeto curricular de grupo aos pais/famílias é uma ocasião para os envolver no processo de planeamento e . . . participarem no processo educativo do jardim de infância” (*ibidem*).

O contexto familiar é dos mais importantes para a criança, pois é através da família que a criança é apresentada ao mundo (Bhering & Nez, 2002). Assim sendo, a participação das famílias na vida educativa da criança possibilita a criação de **uma relação pautada pelo respeito mútuo, baseada na cooperação e no diálogo**, estabelecendo uma parceria eficaz, como, por exemplo, se pode verificar no registo seguinte:

A chegada das crianças é realizada com alguma agitação. País a entrarem e a sair, crianças a chegar e a querer partilhar mil e uma experiências. Não obstante, a Educadora demonstrasse disponível a tudo e a todos, ouve e transmite recados/comentários relativamente a uma criança com o pai/mãe/avó. Hoje de manhã, já estávamos sentados no tapete, partilhando opiniões e ideias, enquanto iam marcando a presença um a um. Entretanto, chegou a Catarina (4 anos) com a mãe. Reparei que a mãe da Catarina se aproximou da Educadora, agachando-se e trocaram *dois dedos de conversa*. Posto isto, a mãe despede-se da Catarina e saí da sala. Olhei para a Educadora e esta desabafava de for despercebida “a mãe da Catarina queixou-se de empurrões, julgo que seja o David, senta-te ao pé deles”. E assim o fiz. Realmente, entrevi várias vezes devido ao comportamento agressivo do David em relação à Catarina, bem com à Carolina M (Registo de observação nº 34, 11/10/2018).

Em conjunto, equipa educativa e famílias, operaram na criação de um ambiente seguro, **partilhando informações relativamente a acontecimentos**

e/ou experiências da criança. Assim, apoiam-se mutuamente em prol das crianças. Gradualmente, comecei a interagir e relacionar-me com as famílias, sendo que algumas reconheciam o carinho e atenção que as crianças me dedicavam, viabilizando o reconhecimento do meu papel na vida diária das crianças:

Desde do início da semana que o Tiago (4 anos) chega à sala ao colo da mãe e, assim que me vê, aponta para mim dizendo “Catarina”. Sorriu e digo-lhe “bom dia Tiago”. A mãe aproximasse com o Tiago dizendo “em casa está sempre a falar na Catarina”. Sorri e disse “que bom! Queres vir para o meu colo?”, responde-me sim esticando os braços. De seguida, aponta para o nariz e diz “nariz”. Solto uma gargalhada e digo “vamos limpar o nariz?”, acena que sim com a cabeça. Começa a tornar-se uma rotina (Registo de observação nº 98, 21/11/2018).

A participação das famílias nas dinâmicas diárias da sala e/ou nas descobertas e conquistas realizadas pelas crianças na sala de atividades revelou-se um aspeto significativo e, pessoalmente, muito valorizado e reconhecido pela equipa educativa. Sendo que a educadora cooperante convidava (e recordava) as famílias que podiam (e deviam) ir à sala e desenvolver atividades com as crianças e/ou, simplesmente, participar num dos momentos da rotina diária. A título de exemplo, constatei a participação de duas mães, na hora do conto, dinamizando uma história para o grande grupo. Concomitantemente, em prol do projeto *porque se chamam sombras chinesas?* desenvolvido com o grupo, as famílias constituíram-se como agentes ativos e interessados na pesquisa de informação e na estimulação do interesse e envolvimento das crianças no mesmo (ver anexo D).

Contudo, a participação das famílias deve ser tida em consideração nas mais variadas formas em que esta ocorra sem cair no erro de rotular a participação ou não participação das famílias esquecendo os fatores sociais, económicos e situação de emprego como influências diretas na forma como estas vêm a sua relação com o jardim de infância (Sá, 2002). Em suma, preocupei-me em saber ouvir e acolher as famílias, assim como as suas dúvidas, opiniões e ideias, mostrando-me disponível e compreensiva em auxiliá-las e fazê-las sentir ouvidas, seguras e acolhidas.

2.2.3. ... com as crianças da sala 2

“A participação das crianças no planeamento e avaliação implica que o/a educador/a seja um ouvinte atento, . . . [valorizando] o que a criança faz, dando-lhe feedback construtivo . . . [contribuindo] para a construção da sua identidade e autoestima” (Silva et al., 2016, p. 19).

As crianças devem **privilegiar de uma relação afetiva e segura** com os seus cuidadores, pelo que considero essencial, desenvolver uma ação e intencionalidade com base na satisfação das necessidades de afeto, de proximidade física, de ser abraçado/a, de relações afetivas, calorosas e atentas (Portugal, 2012). Ao garantir a satisfação das necessidades da criança, estão criadas as condições necessárias para que esta conheça e usufrua do bem-estar emocional e físico para que se desenvolvam as suas competências e aprendizagens, assentes em finalidades educativas (*idem*). Visto que uma relação saudável entre a criança e o/a educador/a potencia o desenvolvimento de valores como o amor, a empatia, sentido de si próprio, aceitação, entre outros (Hauser-Cram, Nugent, Thies & Traves, 2014). Em síntese, a construção de uma relação diádica emocional entre adulto/a-criança consiste na dependência prolongada no tempo e no espaço entre ambos, criando as condições fundamentais para a promoção do desenvolvimento global da criança. Simultaneamente, procurei reconhecer a(s) criança(s) como “sujeito e agente do processo educativo” (Silva et al., 2016, p. 9), contribuindo para o desenvolvimento global das suas competências e capacidades.

Progressivamente se tem vindo a construir a noção de que as crianças são «actores sociais plenos, competentes, activos e com “voz”» (Tomás, 2007, p. 45). Em consequência, acredito numa ação pedagógica de poder partilhado entre adultos e crianças através de estratégias que permitam a participação ativa das crianças na “formulação de regras, direitos e deveres” (*idem*, p. 48). Assim, pretendi **respeitar os ritmos de cada criança e promover e garantir o seu direito de participação** iniciando e implicando a colaboração e influência da criança sobre o processo e os seus resultados – *processos participativos* (*idem*).

Assim, nos diversos momentos e oportunidades que surgiram de atividades propostas ou momentos espontâneos, seguindo a prática da educadora cooperante, priorizei a palavra da(s) criança(s), as suas ideias, sugestões e valores, possibilitando que todos, crianças e adultas, aprendêssemos e partilhássemos os nossos saberes, interesses e opiniões:

Após a hora do conto, mostrei a tela ao grupo.

Carolina S. (6 anos): A tela já está, eu acabei os bocadinhos que faltam.

Salomé (6 anos): Então agora temos de pintar.

Eu: Era mesmo isso que eu vos queria perguntar.

Salomé: Podemos pintar com as cores do arco-íris.

Eu: Eu tinha pensado sugerir-vos pintarmos de preto.

Salomé: Às riscas.

Carolina S.: Em xadrez.

Eu: Mas às cores?

Salomé: Às riscas como uma zebra, branco e preto.

Eu: Parece-me uma boa ideia. Então e o xadrez?

Carolina S.: Branco e preto.

Eu: Como querem decidir?

Carolina S.: Temos de votar.

Procedemos à votação. Cada criança votou naquilo que queria: xadrez preto e branco ou riscas pretas e brancas. O xadrez preto e branco ganhou por maioria. De seguida, desenhei uns quadrados rapidamente na tela e as crianças pintaram com tinta. Ficou incrível (Registo de observação nº 146, 07/01/2019).

O planeamento de propostas pedagógicas e a viabilização dos diversos momentos da rotina diária das crianças como oportunidades para a promoção de aprendizagens tornou-se uma intencionalidade espontânea que paulatinamente se interiorizou nos meus hábitos diários com e para as crianças. Como tal, recorri aos meus saberes e conhecimentos, assim como da palavra e da orientação da minha educadora cooperante para **conceber propostas pedagógicas adequadas às necessidades e desejos das crianças**, privilegiando “o desenvolvimento da criança . . . como um todo, em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto” (Silva et al., 2016, p. 10).

Visto que este grupo de crianças era constituído por crianças de diversos contextos educativos, sendo que somente sete já tinham frequentado este jardim

de infância no ano anterior, considerei significativo **privilegiar interações positivas entre pares**, de forma a incentivar a coesão do grande grupo e evitando a rejeição de crianças. Consequentemente, a promoção de **comportamentos como a cooperação, a entreaajuda, a responsabilização, o sentimento de pertença, entre outros** apresentou-se como uma estratégia fundamental para a viabilização da intenção anteriormente apresentada. Assim, a vivência num grupo social apresenta-se como um catalisador de aprendizagens da vida democrática, criando “situações diversificadas de conhecimento, atenção e respeito pelo outro, bem como de desenvolvimento do sentido crítico e de tomada de decisões baseada na negociação” (*idem*, p. 25).

Por fim, reconheço que diversos fatores condicionaram e/ou facilitaram o cumprimento das intenções apresentadas anteriormente. Assim, retenho que o meu esforço diário e cooperação com a equipa educativa da sala traduziu-se em pequenos passos e vitórias individuais e coletivas conseguidas pelas e com as crianças.

2.2. O que fiz e como fiz – Avaliação do processo de intervenção

“A autoavaliação da intervenção do/a educador/a e a avaliação do desenvolvimento do processo é essencial numa perspetiva de avaliação formativa, em que a avaliação é reinvestida na ação” (*idem*, p. 18).

O processo de avaliação caracteriza-se como um procedimento contínuo de reflexão sobre a prática educativa que abrange vários aspetos, tais como: objeto, funções, metodologias e aplicações (Rosales citado por Cardona, 2007). A avaliação está aliada à observação, pois é através da observação atenta e cuidada que o/a educador/a “constitui a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo” (Carvalho & Portugal, 2017, p. 22). Em síntese, a avaliação na educação de infância evidencia as aprendizagens construídas pela criança, partilhando-as e celebrando-as com as famílias e os restantes atores significativos no

desenvolvimento da criança (Parente, 2014). Devendo ser um processo formativo, processual, contínuo e interpretativo, evidenciado a criança como um aprendiz ativo (Carvalho & Portugal, 2017). Deste modo, colaborei na organização de um portefólio individual da criança por áreas de conteúdo, seguindo a mesma dinâmica utilizada no ano letivo anterior pela educadora cooperante (ver anexo A, pp. 417-426).

Por conseguinte, pretendi enquadrar e coadunar-me com as práticas avaliativas da equipa educativa e, a partir destas, associando-me à avaliação do ambiente educativo, à intervenção da equipa, ao processo educativo e ao desenvolvimento e aprendizagem da criança, contribuindo com ideias, opiniões e sugestões sempre que me foi solicitado, aprendendo estratégias e práticas em cooperação com as adultas da sala.

Igualmente, a intencionalidade educativa do/a educador/a exige a reflexão e, conseqüentemente, a avaliação do seu papel como agente educativo (Silva et al., 2016). Assim, a construção e gestão do currículo é conseguida através da recolha de diversos tipos de informação, assim como: observações, documentação diária e conversas entre os diferentes intervenientes do dia-a-dia da(s) criança(s) (*idem*). Como tal, pretendi nortear a minha intencionalidade educativa a partir de uma observação atenta e de conversas informais com a equipa educativa, a fim de conhecer cada criança como um ser individual e competente, assim como os objetivos e intenções das adultas com a(s) criança(s), a nível individual e coletivo.

De modo a criar condições favoráveis ao desenvolvimento da(s) criança(s), à parte das orientações da equipa educativa e dos conhecimentos adquiridos graças às mesmas, através da planificação, organizei e propôs atividades que me auxiliassem a aferir os desejos e necessidades das crianças, na busca de um crescimento pessoal e profissional em direção a uma prática consciente, organizada e direcionada para a(s) criança(s) e as suas características e desejos individuais. No decorrer destes momentos planificados, pude relacionar-me com a(s) criança(s) e vice-versa, comprovando a imprevisibilidade dos comportamentos e reações da(s) mesma(s), usufruindo de

oportunidades significativas no estabelecimento de estratégias de gestão de grande grupo. Porém, é imprescindível reter que “planear não é . . . prever um conjunto de propostas a cumprir exatamente, mas estar preparado para acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem” (*idem*, p. 15). Em suma, “planificação e avaliação são interdependentes: a planificação é significativa se for baseada numa avaliação sistemática e a avaliação é útil se influenciar a planificação da ação e a sua concretização” (*idem*, p. 13).

Concluindo, assim, que a planificação, avaliação e observação são três pilares essenciais na adequação da prática e, também, para o sucesso e qualidade da profissionalidade e intencionalidade do/a educador/a. Com base nestes três pilares, o/ educador/a garante e promove um ambiente educativo estimulante e potenciador de aprendizagens significativas, diversificadas e fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, motor, linguístico, social e afetivo da criança. Todavia, este processo não deve ser desassociado do contexto socioeducativo e dos seus intervenientes, nomeadamente as crianças (Gaspar & Silva, 2011).

REFERÊNCIAS

- APEI. (2011). *Carta de princípios para uma ética profissional*. Consultado a 1 de fevereiro de 2019, em <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>
- Asbjørnslett, M., Engelsrud, G. H., & Helseth, S. (2012). 'Friendship in all directions': Norwegian children with physical disabilities experiencing friendship. *Childhood*, 19(4), 481–494.
- Bhering, E. & Nez, T. B. (2002). Envolvimento de pais em creche: possibilidades e dificuldades de parceria. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 18(1), 63-73.
- Cardona, M. J. (2007). A avaliação na educação de infância: as paredes das salas também falam! Exemplos de alguns instrumentos de apoio. *Cadernos de Infância*, 81, 10-15.

- Carvalho, C. M. & Portugal, G. (2017). *Avaliação em creche: crechendo com qualidade*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, M. (2004). «A gente gosta é de brincar com os outros meninos!». *Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 65-102.
- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista da Educação*, XVI (1), 5-20.
- Gaspar, D. & Silva, A. M. C. (2011). A avaliação na Educação Pré-Escolar e a utilização do Portfólio. In J. C. Morgado, M. P. Alves, S. S. Pillotto & M. I. Cunha (Orgs.), *Atas do 2º Congresso Internacional sobre Avaliação em Educação: Aprender ao Longo da Vida. Contributos, perspectivas e questionamentos do currículo e da Avaliação*. Braga: Universidade do Minho, pp. 1104-1121.
- Gralik, C., Rocha, E., Steinbach, M. & Buss-Simão, M. (2014). “Prepara tudo que nós vamos brincar!”: organizar espaços, possibilitar brincadeiras e experienciar a docência do estágio na educação infantil. *Zero-a-seis*, 1(29), 112-130.
- Hauser-Cram, P., Nugent, J. K., Thies, K. & Travers, J. (2014). *Development of children and adolescents*. USA: Willey.
- Marchão, A. & Fitas, A. (2014). A avaliação da aprendizagem na educação pré-escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64, 27-41.
- Mayall, B. (2000). The sociology of childhood in relation to children's rights. *The international journal of children's rights*, 8, 243-259.
- Mosimann, A. & Koerich, L. (2009). A organização do espaço: traçando caminhos para trabalhar a autonomia, a afetividade, as brincadeiras e o movimento. *Zero-a-seis*, 11(19), 48-76.
- Parente, M. C. (2014). Avaliação na educação de infância: itinerários de uma viagem de educadores de infância na formação inicial. *Interações*, 10(32), 168-182).

- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS.
- Sá, V. (2002). A (não) participação dos pais na escola: a eloquência das ausências. In L. A. Guedes (Org.), *A escola e os actores – políticas e práticas* (133-152). Porto: Tipografia Nunes Lda.
- Sarmento, M. J. (2006). *Conhecer a infância: Os desenhos das crianças como produções simbólicas*. Braga: IEC, UMINHO.
- Silva, A. H. & Fossá, M. I. (2015). Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. *Qualitas Revista Eletrônica*, 16(1), 1-14.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Silva, M. C. & Sarmento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério.... In T. Sarmento, F. I. Ferreira & R. Madeira (Orgs.), *Brincar e aprender na infância* (pp. 39-56). Porto: Porto editora.
- Tomás, C. (2007). Participação não tem idade. *Contexto & Educação*, 78, 45-68.
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo: Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento.

Documentos consultados da organização socioeducativa:

Projeto Educativo do Agrupamento (2017/2020)

Plano de Trabalho de Turma da sala 2 (2018/2019)

3. PLANIFICAÇÕES DE ATIVIDADES

Primeira planificação: “Eu não fui” de Christian Voltz, Kalandraka.

Data

09 a 12 de outubro de 2018

Grupo

Este grupo é constituído por 20 crianças com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos. É um grupo *bastante dinâmico*, desafiador e autónomo, recorrendo às adultas da sala quando surge uma questão e/ou conflito que não conseguem resolver sozinhos. Revelam *interesse* pelas várias áreas disponíveis na sala e, conseqüentemente, na exploração autónoma dos diversos materiais disponíveis nas mesmas.

Atividade

Para a realização desta proposta, li a história antecipadamente, de modo a enumerar as personagens e para não ficar dependente do recurso-livro durante a dinamização, possibilitando que o grupo veja claramente as ilustrações. Optei por esta história porque se baseia na repetição de frases e pela técnica utilizada na ilustração. Esperando, assim, suscitar o interesse do grupo em construir as personagens presentes nesta história, recorrendo às técnicas de artes que mais lhes agradem.

Objetivos específicos na ótica da criança:

Estimular a comunicação oral e o *saber ouvir*;

Estimular o interesse e o prazer por livros e leituras;

Desenvolver a motricidade fina – desenhar, pintar, cortar, colar;

Manipular recursos – lápis, canetas, papel, tesoura;

| Estimular a criatividade. | | | |
|--|---|---|--------------------------------------|
| Tipologias da atividade: Escutar; desenvolver; manipular. | | | |
| Duração/fases | Estratégias de dinamização/ Descrição das atividades | Organização do espaço, do grupo e dos recursos | Recursos a utilizar |
| 1ª fase (2 minutos) Momento em grande grupo | Comunicar a tarefa ao grupo Após o recreio, as crianças entram na sala e sentam-se no tapete. Pois, a hora do conto realiza-se sistematicamente a esta hora. De seguida, mostro a capa do livro ao grupo e leio o título da história, o autor e a editora. | Sala Crianças sentadas no tapete. | Recursos logísticos: tapete e livro. |
| 2ª fase (8 minutos) Hora do conto | Atividade Após a apresentação do livro, colocoo ao meu lado, visível para todo o grupo, e inicio a história. É fulcral manter a expressividade e oralidade durante a narração. Faço pequenas questões durante este momento para me assegurar que estão a seguir a narração. Terminando este momento | Sala Crianças sentadas no tapete. | Recursos logísticos: tapete e livro. |

| | | | |
|--|---|---|---|
| | cantando <i>“vitória, vitória, acabou-se a história”</i> . | | |
| 3ª fase (2 minutos) Proposta ao grupo | <p>Vamos construir as personagens?</p> <p>Após a dinamização da história, proponho ao grupo construir as personagens que viram na história para, sempre que queiram recontar esta história, possam recorrer às personagens autonomamente. Assim sendo, pergunto <i>“alguém se lembra quantas personagens eram?”</i>, de forma a confirmar faço a contagem com eles. Por fim, verifico juntamente com o grupo que são nove personagens e, por isso, preciso de nove meninos/as: <i>“quem quer construir as personagens desta história comigo?”</i>.</p> | <p>Sala</p> <p>Crianças sentadas no tapete.</p> | <p>Recursos logísticos: tapete e livro.</p> |
| 4ª fase Construção das personagens | <p>Construção das personagens</p> <p>Inicialmente, questiono-lhes como pretendem construir as personagens, que técnicas querem utilizar e quais</p> | <p>Área das artes visuais</p> <p>Crianças sentadas nas cadeiras.</p> | <p>Recursos logísticos: mesas, cadeiras, canetas de feltro, lápis de cor, lápis de cera, tesouras, papel.</p> |

| | | | |
|----------------------------------|--|---|---|
| | as personagens que cada um quer construir. De seguida, cada criança constrói a sua personagem, recorrendo às ilustrações utilizadas no livro, se assim desejarem. | | |
| 5ª fase Dinamização do teatro | <p style="text-align: center;">Dinamização do teatro</p> <p>Após a construção das personagens, reunidos em pequeno grupo, decidimos as estratégias a utilizar para dinamizar o teatro. Se possível, proponho às crianças um ensaio antes da apresentação às restantes crianças.</p> | <p style="text-align: center;">Área do tapete</p> <p>Crianças sentadas nas cadeiras.</p> | Recursos logísticos: fantoches construídos pelas crianças, <i>fantocheiro</i> e cadeiras. |

Segunda planificação: “A casa da Mosca Fosca” de Eva Mejuto e Sérgio Mora, Kalandraka, 2002.

Data

15 de outubro de 2018

Grupo

Este grupo é constituído por 20 crianças com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos. É um grupo *bastante dinâmico*, desafiador e autónomo, recorrendo às adultas da sala quando surge uma questão e/ou conflito que não conseguem

resolver sozinhos. Revelam *interesse* pelas várias áreas disponíveis na sala e, conseqüentemente, na exploração autónoma dos diversos materiais disponíveis nas mesmas.

Atividade

Para a realização desta proposta, li a história antecipadamente, de modo a não ficar dependente do recurso-livro durante a dinamização, possibilitando que o grupo veja claramente as ilustrações. Optei por esta história porque aborda a confeção de um bolo, esperando, assim, suscitar o interesse do grupo em confeccionar um bolo – visto tratar-se da semana da alimentação.

| Objetivos específicos na ótica da criança: Estimular a comunicação oral e o <i>saber ouvir</i> ; Estimular o interesse e o prazer por livros e leituras; Estimular o interesse pela culinária. | | | |
|--|--|---|--------------------------------------|
| Tipologias da atividade: Estimular. | | | |
| Duração/fases | Estratégias de dinamização/ Descrição das atividades | Organização do espaço, do grupo e dos recursos | Recursos a utilizar |
| 1ª fase (2 minutos) Momento em grande grupo | Comunicar a tarefa ao grupo Após o recreio, as crianças entram na sala e sentam-se no tapete. Pois, a hora do conto realiza-se sistematicamente a esta hora. De seguida, mostro a capa do livro ao grupo e leio o título da história, o autor e a editora. | Sala Crianças sentadas no tapete. | Recursos logísticos: tapete e livro. |

| | | | |
|--|--|--|--|
| <p>2ª fase (8 minutos) Hora do conto</p> | <p>Atividade</p> <p>Após a apresentação do livro, colocoo ao meu lado, visível para todo o grupo, e inicio a história. É fulcral manter a expressividade e oralidade durante a narração. Faço pequenas questões durante este momento para me assegurar que estão a seguir a narração. Terminando este momento cantando “<i>vitória, vitória, acabou-se a história</i>”.</p> | <p>Sala</p> <p>Crianças sentadas no tapete.</p> | <p>Recursos logísticos: tapete e livro.</p> |
| <p>3ª fase (2 minutos) Proposta ao grupo</p> | <p>Vamos fazer um bolo?</p> <p>Após a dinamização da história, proponho ao grupo confeccionar um bolo saudável, recordo-os de que se trata da semana da alimentação e que seria interessante fazer um bolo saudável – posso sugerir bolo de laranja, iogurte, maçã, cenoura, espinafres, entre outros.</p> | <p>Sala</p> <p>Crianças sentadas no tapete.</p> | <p>Recursos logísticos: tapete e imagens de bolos saudáveis.</p> |

Terceira planificação: culinária – semana da alimentação.

Data

17 de outubro de 2018

Grupo

Este grupo é constituído por 20 crianças com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos. É um grupo *bastante dinâmico*, desafiador e autónomo, recorrendo às adultas da sala quando surge uma questão e/ou conflito que não conseguem resolver sozinhos. Revelam *interesse* pelas várias áreas disponíveis na sala e, conseqüentemente, na exploração autónoma dos diversos materiais disponíveis nas mesmas.

Atividade

Para a realização desta proposta, preparei previamente duas receitas de um bolo saudável de banana e maçã sem açúcar e farinha, dispondo-as por passos com imagens e legenda escrita. O grupo será dividido ao meio, ficando um pequeno grupo comigo e outro com a educadora Célia. Esta proposta decorre do tema da presente semana – a alimentação saudável.

Objetivos específicos na ótica da criança:

Estimular o trabalho em equipa;

Desenvolver competências de culinária;

Desenvolver competências de sequenciais – sequência de passos da receita;

Manipular recursos – colher, pratos, forma de bolo, ingredientes.

Tipologias da atividade: Estimular; desenvolver; manipular.

Material necessário: duas colheres de sopa, duas colheres de sobremesa, dois garfos, duas taças, dois pratos, duas formas, uma batedeira, duas receitas ilustradas, um saco surpresa, vinte pulseiras de trapilho – dez azuis e dez bejes, duas facas, guardanapos, ingredientes: aveia moída, linhaça moída, ovos, banana, fermento e maçã.

| Duração/fases | Estratégias de dinamização/ Descrição das atividades | Organização do espaço, do grupo e dos recursos | Recursos a utilizar |
|--|--|--|---|
| <p>1ª fase (2 minutos) Momento em grande grupo</p> | <p>Comunicar a tarefa ao grupo</p> <p>Em grande grupo, durante a manhã, relembro ao grupo que é a semana da alimentação e da proposta que lhes fiz na segunda-feira, após a leitura da história “A casa da Mosca Fosca”. Assim, relembro-os de que eu sabia de uma receita de bolo de banana e maçã sem açúcar. Posto isto, explico que concebi uma receita ilustrada com os passos que devem seguir para confeccionarem o bolo e mostro-a ao grupo. Para dividir o grupo, mostro-lhes um saco surpresa e digo que lá dentro estão pulseiras de duas cores – azul e beje – sendo que um grupo será da pulseira azul e outro da pulseira beje.</p> | <p>Sala</p> <p>Crianças sentadas no tapete.</p> | <p>Recursos logísticos: tapete, saco surpresa, vinte pulseiras e receita ilustrada.</p> |

| | | | |
|--|---|---|---|
| <p>2ª fase (8 minutos) Confeção</p> | <p style="text-align: center;">Atividade</p> <p>Após a divisão em dois pequenos grupos, cada grupo irá para a sua mesa – as mesas estão identificadas com uma folha a dizer AZUL e outra BEJE, escrito na cor correspondente. De seguida, inicia-se os passos da receita ilustrada, sendo que o recipiente da mistura do bolo irá circular pelas crianças todas. As crianças ficam no seu lugar, sentadas ou pé, como se sentirem mais confortáveis.</p> <p>Por fim, quando todos os passos da receita estiverem cumpridos, levamos o bolo para a cozinha da escola, para se colocar no forno, a cozer durante 30 minutos.</p> | <p style="text-align: center;">Sala</p> <p>Crianças nas mesas divididas em dois grupos – um adulto por mesa.</p> | <p>Recursos logísticos: mesas, utensílios de cozinha e receita.</p> |
| <p>3ª fase (2 minutos) O produto final</p> | <p style="text-align: center;">Degustação</p> <p>Assim que o bolo esteja pronto, corta-se às fatias para cada um levar uma fatia para casa juntamente com a</p> | <p style="text-align: center;">Sala</p> <p>Crianças sentadas no tapete.</p> | <p>Recursos logísticos: bolo, faca e guardanapos.</p> |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | <p>receita, para em casa experimentarem o bolo com os pais e escreverem uma breve mensagem relativamente ao bolo.</p> <p>É de esperar que as crianças queiram provar o bolo, assim que este esteja pronto, corta-se um pedaço para que todos saboreiem, mas lembro-os que cada um leva uma fatia e que podem desfrutar do bolo mais tarde, junto da sua família.</p> | | |
| <p>4ª fase (10 minutos) Registo da atividade</p> | <p>Registrar a tarefa</p> <p>Para terminar, o grupo irá registar a atividade. Para isso, concebi um esquema de registo. As crianças irão recortar e colar os ingredientes nos quadrados superiores pela ordem em que aparecem na receita. De seguida, poderão desenhar a parte que mais gostaram durante a confeção do bolo, o produto final, o processo de confeção – aquilo que for</p> | <p>Sala</p> <p>Crianças sentadas nas mesas.</p> | <p>Recursos logísticos: mesas, cadeiras, folhas de registo, canetas de feltro, lápis de cor, lápis de cera, tesouras e colas.</p> |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | <p>mais significativo para a criança. Na parte de baixo da folha, o/a adulto/a regista o comentário da criança relativamente ao seu registo e à atividade.</p> | | |
|--|--|--|--|

Quarta planificação: exploração das marionetas de sombra.

Data

22 de outubro de 2018

Grupo

Este grupo é constituído por 20 crianças com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos. É um grupo *bastante dinâmico*, desafiador e autónomo, recorrendo às adultas da sala quando surge uma questão e/ou conflito que não conseguem resolver sozinhos. Revelam *interesse* pelas várias áreas disponíveis na sala e, conseqüentemente, na exploração autónoma dos diversos materiais disponíveis nas mesmas.

Atividade

Decorrendo do interesse que o grupo demonstrou relativamente às sombras chinesas, surgindo a partir da visualização de um teatro de sombras dinamizado pelas estagiárias do jardim de infância, a exploração das personagens construídas para tal revelasse imprescindível e potenciador de estratégias e ideias para a criação de um teatro de sombras desenvolvido pelo grupo.

Objetivos específicos na ótica da criança:

Manipular fantoches de sombras chinesas;

Estimular a motricidade fina;

| <p>Analisar os resultados obtidos através da exploração dos fantoches. (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).</p> | | | |
|--|--|---|--|
| <p>Tipologias da atividade: Manipular, estimular, experimentar e analisar.</p> | | | |
| <p>Material necessário: Fantoches de sombras chinesas construídos pelas estagiárias na dinamização de uma adaptação da história “A Sopa Verde” de Chico, Ambar (2008), lençol branco, projetor e mesas.</p> | | | |
| Duração/fases | Estratégias de dinamização/ Descrição das atividades | Organização do espaço, do grupo e dos recursos | Recursos a utilizar |
| <p>1ª fase (2 minutos) Momento em grande grupo</p> | <p>Comunicar a tarefa ao grupo Em grande grupo, no tapete, relembro as crianças do projeto que iniciámos a semana passada e questiono-as se se recordam do teatro de sombras que viram. De seguida, sugiro que seria interessante se explorassem os fantoches que as estagiárias construíram para a dinamização do teatro de sombras.</p> | <p>Sala Crianças sentadas no tapete.</p> | <p>Recursos logísticos Tapete</p> |
| <p>2ª fase (10 minutos) Exploração e análise</p> | <p>Atividade: Exploração dos fantoches Assim sendo, peço a cooperação das crianças para colocarmos uma mesa e um lençol branco por cima, com o projeto por trás, para que todas possam experimentar os fantoches na luz. Assim, questiono-as porque existem sombras que são completamente pretas e outras com</p> | <p>Sala Crianças no tapete.</p> | <p>Recursos logísticos Mesas, lençol branco e fantoches de sombra</p> |

| | | | |
|---|--|--|--|
| | cores, porque algumas parecem ter buracos e outros não, desafiando-as a refletir sobre soluções a ter durante a dinamização de um teatro de sombras, formas de construção de fantoches e a importância da luz. | | |
| 3ª fase (10 minutos) Registo da atividade | <p align="center">Registrar a atividade</p> O registo da atividade será uma reflexão em grande grupo das aprendizagens que realizaram e de estratégias importantes a ter em conta, para, no fim, desafiar o grupo a dinamizar um teatro de sombras. | <p align="center">Sala</p> Crianças sentadas nas mesas. | <p align="center">Recursos logísticos</p> Tapete, folhas e caneta |

Quinta planificação: exploração de sombras de objetos.

Data

24 de outubro de 2018

Grupo

Este grupo é constituído por 20 crianças com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos. É um grupo *bastante dinâmico*, desafiador e autónomo, recorrendo às adultas da sala quando surge uma questão e/ou conflito que não conseguem resolver sozinhos. Revelam *interesse* pelas várias áreas disponíveis na sala e, conseqüentemente, na exploração autónoma dos diversos materiais disponíveis nas mesmas.

Atividade

Decorrendo do interesse que o grupo demonstrou relativamente às sombras chinesas e da exploração/manipulação realizada na segunda-feira dos fantoches/sombras utilizadas na dinamização da história “A Sopa Verde”, que permitiu refletir em grande grupo sobre a diversidade dos materiais utilizados (plástico e papel). Irei pedir que as crianças a par escolham os objetos disponíveis na mesa da sala para, de seguida, tentarem classificá-los/ agrupá-los utilizando os critérios que o grupo considerar mais pertinente. A minha intencionalidade prende-se com a perceção das crianças sobre a influência ou não das características dos materiais na sombra dos objetos.

| <p>Objetivos específicos na ótica da criança: Procura explicações para dar resposta às questões colocadas/fenómenos observados; Demonstra envolvimento nas descobertas que realiza; Explora satisfatoriamente os objetos; Agrupa os objetos segundo os critérios escolhidos. (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).</p> | | | | |
|---|--|---|--|--|
| <p>Tipologias da atividade: Procurar, demonstrar, explorar e agrupar.</p> | | | | |
| <p>Material necessário: objetos selecionados previamente disponíveis na sala, lençol branco, projetor e três mesas</p> | | | | |
| Duração/fases | Estratégias de dinamização/ Descrição das atividades | Organização do espaço, do grupo e dos recursos | Recursos a utilizar | Estratégias |
| <p>1ª fase (5 minutos) Momento em grande grupo</p> | <p>Comunicar a tarefa ao grupo Em grande grupo, no tapete, relembro as crianças da exploração que fizemos com os fantoches, questionando-as: “lembram-se que havia fantoches em</p> | <p>Sala Crianças sentadas no tapete.</p> | <p>Recursos logísticos Tapete</p> | <p>- Pedir a atenção do grupo; - Relembrar que é importante que todos ouçam para</p> |

| | | | | |
|---|---|---|---|--|
| | que a sombra era toda preta e outros que tinha cor?”, “será que temos objetos aqui na sala em que a sombra tem cor? Ou fica sempre preta?”. De seguida, explico que escolhi alguns objetos disponíveis na sala para explorámos as suas sombras. | | | perceberem o que vamos fazer; - Caso exista alguma dúvida relativamente às características dos objetos (Ex: metal, madeira, papel, plástico, etc.) mostrar exemplos. |
| 2ª fase (10 minutos) Exploração e análise | Seleção dos objetos Após alguma discussão e troca de ideias, proponho que escolham um objeto dos vários disponíveis em cima da mesa. Enquanto isso, as restantes crianças aguardam no tapete. Os objetos selecionados deverão ser colocados no meio do tapete, de forma a todo o grupo possa observar os que foram selecionados. Assim que todos tiverem os seus objetos escolhidos, cada par irá, à sua vez, explorar a sombra do mesmo com a luz do | Sala Crianças sentadas no tapete. | Recursos logísticos Objetos selecionados pelas crianças | - Os pares são formados por um menino e uma menina; - Na formação do primeiro par, chamar duas crianças e pedir que escolham outras duas (e, assim, sucessivamente); - Enquanto um par escolhe o objeto, os restantes aguardam |

| | | | | |
|---|---|--|---|--|
| | retroprojektor no lençol branco. Não obstante, cada par terá de dizer o que prevê que irá acontecer com a sombra do seu objeto. | | | no tapete pela sua vez; - Os objetos selecionados devem ser colocados no centro do tapete. |
| 3ª fase (10 minutos) Exploração e registo | <p>Exploração dos objetos e registo das aprendizagens</p> <p>De seguida, questiono o grupo relativamente às sombras: “esta sombra tem cor? É toda preta?”, “só conseguimos ver a forma do objeto?”. “esta sombra tem cor, porque que acham que isso acontece?”. Consoante as respostas das crianças, desafio-as a dizerem-me se acham que conseguem ver a luz através do objeto ou se fica tudo preto, registando assim na grelha (ver anexo A) com uma cruz se há luz ou não, se tem cor ou não, registando também na grelha. Também é pertinente questionar as</p> | <p>Sala</p> <p>Crianças sentadas no tapete.</p> | <p>Recursos logísticos</p> <p>Tapete, folhas, caneta, mesas, lençol branco, objetos escolhidos</p> | <p>- Solicitar a participação das crianças que colocarem o dedo no ar;</p> <p>- Relembrar as regras da sala quando todos estiverem a falar simultaneamente;</p> <p>- Possibilitar a participação das crianças mais inibidas;</p> <p>- Permitir que as crianças sugiram os critérios de agrupar os objetos.</p> |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | crianças se devemos agrupar os objetos e quais os critérios que consideram pertinente, se agrupamos pela ausência ou presença de cor, se vemos ou não a luz. | | | |
|--|--|--|--|--|

Sexta planificação: lenda das sombras chinesas.

Data

30 de outubro de 2018

Grupo

Este grupo é constituído por 20 crianças com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos. É um grupo *bastante dinâmico*, desafiador e autónomo, recorrendo às adultas da sala quando surge uma questão e/ou conflito que não conseguem resolver sozinhos. Revelam *interesse* pelas várias áreas disponíveis na sala e, conseqüentemente, na exploração autónoma dos diversos materiais disponíveis nas mesmas.

Atividade

Para a realização desta proposta, escrevi a lenda numa folha, substituí o áudio do vídeo por um instrumental de música chinesa e treinei os timings corretos de cada parte da história para bater certo com o que é exibido no vídeo. Este vídeo foi sugerido pelo pai do Miguel que realizou uma pesquisa para auxiliar o grupo a obter respostas para as perguntas do projeto “porque se chamam sombras chinesas?”.

Objetivos específicos na ótica da criança:

Estimular a comunicação oral e o *saber ouvir*,

| Estimular o interesse pela origem das sombras chinesas; Possibilitar o contacto com música chinesa. | | | | |
|--|--|--|---|---|
| Tipologias da atividade: Estimular e possibilitar. | | | | |
| Duração/fases | Estratégias de dinamização/ Descrição das atividades | Organização do espaço, do grupo e dos recursos | Recursos a utilizar | Estratégias |
| 1ª fase (2 minutos) Momento em grande grupo | Comunicar a tarefa ao grupo Após o recreio, as crianças entram na sala e sentam-se no tapete. Pois, a hora do conto realiza-se sistematicamente a esta hora. De seguida, mostro explico que a hora do conto vai ser um pouco diferente do que é normal. Recordo o grupo do projeto que estamos a desenvolver e que o pai do Miguel nos enviou um vídeo com a lenda das sombras chinesas. | Sala Crianças sentadas no tapete. | Recursos logísticos: tapete e datashow. | - Pedir a atenção do grupo; - Relembrar que é importante que todos ouçam para perceberem o que vamos fazer; - Cantar a música da hora do conto. |
| 2ª fase (5 minutos) Hora do conto | Atividade Posto isto, início o vídeo e narro a lenda em simultâneo. É fulcral manter a expressividade e nitidez durante a narração da lenda. No fim, faço algumas | Sala Crianças sentadas no tapete. | Recursos logísticos: tapete e datashow. | - Manter um discurso nítido e audível; - Solicitar a participação das crianças que |

| | | | | |
|---|---|--|---|--|
| | <p>questões: “quais as personagens da lenda?”, “estas sombras são diferentes?”, “o que é que gostaram mais?”, “ouviram a música do vídeo? Já tinham ouvido alguma música assim?”, “acham que esta música é da onde?”.</p> | | | <p>colocarem o dedo no ar;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lembrar as regras da sala quando todos estiverem a falar simultaneamente; - Possibilitar a participação das crianças mais inibidas. |
| <p>3ª fase (10 minutos) Registo</p> | <p style="text-align: center;">Registo da lenda</p> <p>De seguida, mostro a folha de registo (ver anexo A), explicando a sua organização – a leitura das perguntas será realizada individualmente e respondidas com o auxílio das adultas. No espaço do desenho, as crianças devem desenhar a lenda e as suas personagens.</p> | <p style="text-align: center;">Sala</p> <p>Crianças sentadas nas mesas.</p> | <p>Recursos logísticos: tapete, folha de registo, mesas, cadeiras, canetas, lápis de cor e de cera.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Estimular o discurso e a construção frásica na resposta às questões; - Permitir que a criança explique o que desenhou; - Estimular a sequência temporal dos acontecimentos da lenda. |

Sétima planificação: educação física – jogos, AG e ABF.

Data

06 de novembro de 2018

Grupo

Este grupo é constituído por 20 crianças com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos. É um grupo *bastante dinâmico*, desafiador e autónomo, recorrendo às adultas da sala quando surge uma questão e/ou conflito que não conseguem resolver sozinhos. Revelam *interesse* pelas várias áreas disponíveis na sala e, conseqüentemente, na exploração autónoma dos diversos materiais disponíveis nas mesmas.

Atividade

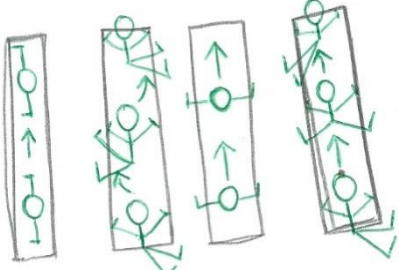
Para a realização da presente sessão de expressão motora focalizada nas áreas de intervenção de jogos, atividades gímnicas e atividades básicas fundamentais pretendo cativar o grupo através da dinâmica de jogos e de percursos cativantes e desafiadores, potencializando a criação de estratégias, por parte das crianças, para ultrapassar cada atividade proposta, desafiando-as a alternar o lado dominante com o lado menos dominante. Para a montagem dos materiais ao longo da sessão, irei pedir a cooperação do grupo, promovendo, assim, o trabalho em equipa entre pares e entre crianças e adulto/a.

| Área(s) de Intervenção | Idades | Conteúdos / Habilidades |
|--|-----------------|---|
| Jogos Atividades Gímnicas Atividades Básicas Fundamentais | 4 aos 6 anos | Lançar, agarrar, jogos de perseguição, jogos de imitação, mudanças de direção, lateralidade e equilíbrio. |
| Objetivos de referência: | | |

| | | | | | |
|--|---|---|--|-----------------------------------|---------------------------|
| <p>“Cooperar em situações de jogo, seguindo orientações ou regras.” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 46); Controlar movimentos de perícia e manipulação como: lançar em precisão, transportar e agarrar (<i>ibidem</i>); Dominar movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios como correr, saltar a pés juntos ou num só pé e saltar sobre obstáculos (<i>ibidem</i>). (Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). <i>Orientações curriculares para a educação pré-escolar</i>. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação)</p> | | | | | |
| <p>Objetivos de desenvolvimento previstos: Cumprir as regras de jogo propostas pelo/a educador/a; Cooperar com os colegas, envolvendo-se no trabalho de equipa; Correr com mudanças de direção e velocidade; Saltar e transpor obstáculos; Andar em várias direções sobre superfícies elevadas e/ou reduzidas; Lançar em precisão uma bola com uma e outra mão e/ou ambas.</p> | | | | | |
| <p>Material: Pandeireta, dez lenços, seis bolas, dois arcos, doze pinos, fita cola, tesoura e dois bancos suecos.</p> | | <p>Tipologia da atividade: Massiva dispersa e massiva em pequenos grupos.</p> | <p>Aspetos críticos: Não devem existir grandes paragens/compassos de espera entre o final de uma atividade e o começo da seguinte. Explicação clara dos sinais de início, mudança e final de uma atividade.</p> | | |
| <p>Duração/fases</p> | <p>Estratégias de dinamização/ Descrição das atividades</p> | | <p>Organização do espaço, do grupo e dos recursos</p> | <p>Recursos a utilizar</p> | <p>Estratégias</p> |

| | | | | |
|--|---|--|--|---|
| <p>1ª fase (5 minutos) Motivação para a sessão</p> | <p style="text-align: center;">Motivação</p> <p>Primeiramente, começo por pedir às crianças que se sentem em roda para explicitar o decorrer da sessão. Estipulo os sinais de início e fim de cada atividade. De seguida, menciono ao grupo que é imprescindível respeitar as regras dos jogos e atividades durante toda a sessão para o bom funcionamento da mesma.</p> | <p style="text-align: center;">Ginásio</p> <p>Crianças sentadas em roda.</p> | <p>Recursos logísticos: Pandeireta –um toque para iniciar, vários toques para finalizar.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - As crianças devem estar dispostas em roda. - Referir que a pandeireta ditará o início e o fim das atividades. - Questionar o grupo relativamente ao sinal de início e fim das atividades. |
| <p>2ª fase (5 minutos) Aquecimento</p> | <p style="text-align: center;">O Rei manda dispersar</p> <p>O primeiro jogo consiste em dar diversos comandos que as crianças terão de realizar, sendo estes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O rei manda levantar; | <p style="text-align: center;">Ginásio</p> <p>Crianças dispersas pelo espaço.</p> | <p>Recursos logísticos: Pandeireta –um toque para iniciar,</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Deve-se garantir que as ordens são dadas de forma audível, simples e |

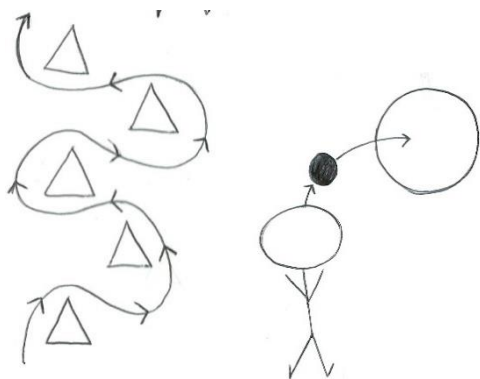
| | | | | |
|-----------------------------|--|--|---|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> - O rei manda saltar a pé juntos/saltar à canguru; - O rei manda rodar os braços para a frente/trás; - O rei manda rodar a anca; - O rei manda rodar a cabeça; - O rei manda correr; - O rei manda sentar no chão. <p>Enquanto as crianças realizam o que é pedido, deve-se espalhar dez lenços pelo ginásio.</p> | | vários toques para finalizar. | perceptível, de modo a que as crianças não fiquem confusas e saibam sempre o que devem fazer. |
| 3ª fase (8 minutos) Jogo | <p style="text-align: center;">Apanhada da raposa</p> <p>Após o aquecimento, as crianças estão sentadas no chão. Explico que iremos jogar à apanhada da raposa, este jogo consiste em apanhar um lenço e prendê-lo nos/as calças/ões da parte de trás simulando um rabo.</p> <p>As crianças têm de tentar apanhar um lenço (de qualquer cor). As crianças que ficarem sem lenço devem tentar</p> | <p style="text-align: center;">Ginásio</p> <p>Crianças dispersas pelo espaço.</p> | <p>Recursos logísticos: dez lenços e pandeireta –um toque para iniciar, vários toques para finalizar.</p> | <p>- Ter em atenção que nenhuma criança pode obter mais que um lenço simultaneamente;</p> <p>- Nenhuma criança com lenço pode estar encostada a uma parede, de modo</p> |

| | | | | |
|---|--|--|---|--|
| | <p>roubar um lenço a um amigo e assim sucessivamente.</p> <p>No final deste jogo, o grande grupo estará dividido em dois grupos de dez elementos cada – o grupo com lenço e o grupo sem lenço.</p> | | | <p>a evitar que o mesmo seja roubado.</p> |
| <p>4ª fase (10 a 15 minutos)</p> <p>Atividades gímnicas e atividades básicas fundamentais</p> | <p>1º A ponte</p> <p>As crianças terão de atravessar o banco sueco de quatro formas</p>  <p>possíveis – podem atravessar em pé, recorrendo à marcha; atravessar o banco saltando a pé juntos alternadamente, colocando as mãos no banco; atravessar de lado, recorrendo à marcha lateral; atravessar o banco alternando os pés.</p> | <p>Ginásio</p> <p>Crianças em dois pequenos grupos.</p> | <p>Recursos logísticos: seis bolas, dois arcos, doze pinos, dois bancos suecos, fita cola, tesoura e pandeireta –um toque para iniciar, vários toques para finalizar.</p> | <p>1º Ponte:</p> <p>- Desafiar as crianças a recorrerem às diferentes tipologias de deslocação;</p> |

2º Drible e lançamento em precisão

Esta atividade consiste num percurso com pinos, onde as crianças realizam mudanças de direção e, no fim, lançam uma bola em precisão para um arco pendurado na parede do ginásio.

Neste exercício, a variante consiste na alteração da altura do arco na parede, inicialmente estará mais baixo e acessível ao grupo e, posteriormente, mais alto e, assim,



2º Drible e lançamento em precisão:

- Desafiar as crianças a alternar as mãos no lançamento em precisão.

| | | | | |
|--|---|--|--|---|
| | desafiante para que consigam acertar com a bola dentro do mesmo. | | | |
| 5ª fase (5 minutos) Retorno à calma | <p>O Rei manda descansar</p> <p>Com o intuito de acalmar o grupo e conduzi-lo ao fim da sessão, relembro o jogo inicial que fizemos, mas com uma tipologia diferente. Neste caso, o rei dá ordens para que as crianças alonguem o corpo, relaxem os músculos e retornem à calma após todas as atividades realizadas na sessão.</p> <p>Assim sendo, o peço às crianças que andem dispersas pelo ginásio, estiquem os braços para cima, espreguicem-se, rodem a anca e/ou tentem tocar com as mãos nos pés. Posto isto, peço que se sentem, rodem a cabeça, os braços e que se deitem no chão. De seguida, fecham os olhos e</p> | <p>Ginásio</p> <p>Crianças dispersas pelo espaço.</p> | <p>Recurso logístico: Pandeireta –um toque para iniciar, vários toques para finalizar.</p> | <p>- Adaptar o tom de voz aos momentos do jogo, por exemplo: no início devo ser clara e audível e, com o decorrer do jogo, devo diminuir o tom de voz, de modo a acalmar e exigir a concentração e silêncio do grupo.</p> |

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | descansam por breves segundos. Assim, peço que se levantem vagarosamente e formem um comboio para voltarmos à sala. | | | |
|--|---|--|--|--|

Oitava planificação: “O capuchinho vermelho” de Charles Perault e Clementine Sourdais, Edicare, 2015.

Data

06 de novembro de 2018

Grupo

Este grupo é constituído por 20 crianças com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos. É um grupo *bastante dinâmico*, desafiador e autónomo, recorrendo às adultas da sala quando surge uma questão e/ou conflito que não conseguem resolver sozinhos. Revelam *interesse* pelas várias áreas disponíveis na sala e, conseqüentemente, na exploração autónoma dos diversos materiais disponíveis nas mesmas.

Atividade

Para a realização desta proposta, li a história antecipadamente, de modo a não ficar dependente do recurso-livro durante a dinamização, possibilitando que o grupo veja claramente as ilustrações. Optei por esta história porque contempla as sombras e, visto que o grupo está a desenvolver um projeto direcionado para o teatro de sombras, considerei pertinente dinamizar esta história.

Objetivos específicos na ótica da criança:

Apreciar diversas práticas performativas de diversos estilos e características (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016);

Ouvir os outros em situações de grande/pequeno grupo (Silva et al., 2016)

Estimular a comunicação oral e o *saber ouvir*,
 Estimular o interesse e o prazer por livros e leituras.
 Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Tipologias da atividade: Apreciar, ouvir e estimular.

| Duração/fases | Estratégias de dinamização/ Descrição das atividades | Organização do espaço, do grupo e dos recursos | Recursos a utilizar | Estratégias |
|--|--|---|---|---|
| 1ª fase (2 minutos) Momento em grande grupo | Comunicar a tarefa ao grupo Após o recreio, as crianças entram na sala e sentam-se no tapete. Pois, a hora do conto realiza-se sistematicamente a esta hora. De seguida, mostro a capa do livro ao grupo e leio o título da história, o autor e a editora. | Sala Crianças sentadas no chão. | Recursos logísticos: tapete e livro. | - Pedir a atenção do grupo; - Relembrar que é importante que todos ouçam para perceberem o que vamos fazer; - Cantar a música da hora do conto. |
| 2ª fase (8 minutos) Hora do conto | Atividade Após a apresentação do livro, coloco-o em cima do retroprojetor. É fulcral manter a expressividade e oralidade durante a narração, bem como a apresentação nítida de centrada das sombras dos recortes do | Sala Crianças sentadas no chão. | Recursos logísticos: tapete, livro, retroprojetor e lençol | - Manter um discurso nítido e audível; - Relembrar as regras da sala quando todos estiverem a falar simultaneamente. |

| | | | | |
|--|--|--|-----------------------|--|
| | livro. Faço pequenas questões durante este momento para me assegurar que estão a seguir a narração. Terminando este momento cantando “vitória, vitória, acabou-se a história”. | | branco/parede branca. | |
|--|--|--|-----------------------|--|

Nona planificação: contorno da sombra, recorte e colagem de Henri Matisse.

Data

07 de novembro de 2018

Grupo

Este grupo é constituído por 20 crianças com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos. É um grupo *bastante dinâmico*, desafiador e autónomo, recorrendo às adultas da sala quando surge uma questão e/ou conflito que não conseguem resolver sozinhos. Revelam *interesse* pelas várias áreas disponíveis na sala e, conseqüentemente, na exploração autónoma dos diversos materiais disponíveis nas mesmas.

Atividade

Inicialmente, irei possibilitar que todas as crianças explorem a sua sombra recorrendo à luz do projetor, desafiando-as a não repetirem poses e explorarem diferentes posições. De seguida, irei escolher duas crianças para o contorno do corpo em papel de cenário, sendo a criança mais alta e mais baixa, sendo este critério utilizado de forma intencional para não criar agitação no grupo e delimitar a seleção das crianças. Não obstante, possibilitarei a exploração das sombras de todas as crianças no momento inicial da atividade.

Para esta atividade, selecionei previamente obras plásticas de *Henri Matisse* que contemplem a sombra/contorno de figuras humanas, de modo a despertar o sentido estético e a criatividade do grupo no preenchimento do contorno das duas sombras.

A quarta e quinta fase desta atividade pode ter de se prolongar para os próximos dias, dependendo do tempo que o grupo levará a recortar e colar os diversos tipos de papéis selecionados pelo mesmo para o efeito, de forma a atingir o produto final.

| Objetivos específicos na ótica da criança: | | | | |
|---|--|---|---|--|
| “Apreciar diferentes manifestações de artes visuais” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 50); | | | | |
| “Desenvolver capacidades expressivas e criativas” (Silva et al., 2016, p. 50); | | | | |
| “Controlar movimentos de perícia” (Silva et al., 2016, p. 46); | | | | |
| “Usa os termos «mais do que» e «menos do que» na comparação” (Silva et al., 2016, p. 77); | | | | |
| Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). <i>Orientações curriculares para a educação pré-escolar</i> . Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. | | | | |
| Tipologias da atividade: apreciar, desenvolver, controlar e usar. | | | | |
| Duração/fases | Estratégias de dinamização/ Descrição das atividades | Organização do espaço, do grupo e dos recursos | Recursos a utilizar | Estratégias |
| 1ª fase (10 minutos) Momento em grande grupo | Exploração das sombras Após marcarem a presença, as crianças irão formar um comboio e deslocar-se até à sala de AAAF. O projetor já estará montado e o papel de cenário colado na parede. Assim, que todos estiverem sentados começo por explicar que iremos experimentar poses com o | Sala de AAAF Crianças sentadas no chão | Recursos logísticos: tapete, papel de cenário e projetor. | - Pedir a atenção do grupo; - Relembrar que é importante que todos ouçam para perceberem o que vamos fazer; |

| | | | | |
|--|--|--|---|---|
| | nosso corpo, para vermos como fica a nossa sombra refletida no papel de cenário. | | | - Possibilitar que todos explorem a sua sombra. |
| 2ª fase (15 minutos) Contorno da(s) sombra(s) | <p style="text-align: center;">Delinear o contorno da sombra</p> <p>Após todas as crianças explorarem a sua sombra, solicito a participação da criança mais pequena e a criança mais alta do grupo. Para desvendar o mistério de quem é mais alto ou mais baixo, coloco as crianças lado a lado e, com a ajuda do resto do grupo, descobrimos o mais alto e o mais baixo. De seguida, à vez, cada um irá colocar-se numa pose a seu gosto. Simultaneamente, a outra criança realiza o contorno da sombra. Caso exista algum constrangimento ou dificuldade em delinear o contorno da sombra, sugiro que a criança peça a ajuda de um dos amigos. Repete-se o processo para a marcação do contorno da sombra da outra criança.</p> | <p style="text-align: center;">Sala de AAAF</p> <p>Crianças sentadas no chão.</p> | <p>Recursos logísticos: tapete, papel de cenário, canetas de feltro e projetor.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Solicitar a participação da criança mais alta e da criança mais baixa; - Possibilitar a participação às crianças que coloquem o dedo no ar; - Promover a interajuda caso as crianças apresentem dificuldades no contorno da sombra. |

| | | | | |
|---|---|---|---|--|
| <p>3ª fase (5 minutos) Recortes de Matisse, vamos experimentar?</p> | <p>Quem é Matisse? Assim que ambas as sombras estejam delimitadas, questiono se alguém tem ideias de como poderíamos decorar as duas sombras. Caso existam sugestões apelativas, levá-las em consideração e sugerir a técnica de recorte e colagem utilizada por <i>Matisse</i>. Posteriormente, mostrar uma apresentação em powerpoint com uma breve biografia de <i>Matisse</i>, assim como algumas imagens de obras plásticas do mesmo (ver anexo).</p> | <p>Sala de AAAF Crianças sentadas no chão.</p> | <p>Recursos logísticos: tapete, papel de cenário, projetor, computador e powerpoint.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Ter em conta as sugestões das crianças; - Potencializar a capacidade de fruição do grupo; - Criar oportunidades de decisões em grande grupo. |
| <p>4ª fase Recorte e colagem da(s) sombra(s)</p> | <p>Recorte e colagem Em dois grandes grupos, de dez elementos cada, irão decorar as sombras recorrendo à técnica de recorte e colagem, tendo por base o que viram nas imagens do artista <i>Matisse</i>. É importante que se decida unanimemente como será decorado o interior da sombra, assim como o seu exterior.</p> | <p>Sala – Área das artes visuais Crianças sentadas nas cadeiras.</p> | <p>Recursos logísticos: mesas, cadeiras, papel de cenário, tesouras, colas, papel colorido, papel celofane, entre outros.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Relembrar às crianças as obras que vimos; - Disponibilizar as imagens na projeção sempre que necessário; - Permitir que a(s) criança(s) recorram às obras de <i>Matisse</i>. |

| | | | | |
|--|---|---|---|---|
| | <p>Propor aos grupos realizarem a mesma técnica, mas com ordens diferentes. Um grupo realiza o recorte e colagem de diferentes papéis no interior do contorno e colorir a preto o exterior do contorno e o outro grupo realizar o contrário. Obtendo, assim, no final duas obras distintas utilizando a mesma técnica.</p> <p>A seleção de materiais (tipos de papel) será decidida autonomamente pelas crianças.</p> | | | |
| <p>5ª fase Exposição da(s) sombra(s)</p> | <p style="text-align: center;">Exposição</p> <p>A exposição das sombras será realizada no espaço que as crianças considerarem mais oportuno. Caso não exista nenhuma sugestão e/ou ideia, sugiro que a exposição seja feita no corredor para que todos possam ver a nossa exploração da sombra, assim como a apropriação da técnica de recorte e colagem de <i>Matisse</i>.</p> | <p style="text-align: center;">Corredor do jardim-de-infância ou outro local sugerido pelo grupo</p> | <p>Recursos logísticos: papel de cenário.</p> | <p>- Ter em conta as sugestões das crianças; - Criar oportunidades de decisões em grande grupo.</p> |

Décima planificação: o que aprendemos com as nossas sombras?

Data

12 de novembro de 2018

Grupo

Este grupo é constituído por 20 crianças com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos. É um grupo *bastante dinâmico*, desafiador e autónomo, recorrendo às adultas da sala quando surge uma questão e/ou conflito que não conseguem resolver sozinhos. Revelam *interesse* pelas várias áreas disponíveis na sala e, conseqüentemente, na exploração autónoma dos diversos materiais disponíveis nas mesmas.

Atividade

Para a realização desta atividade, criei uma apresentação em *PowerPoint* com fotografias das crianças durante a exploração das suas sombras e do contorno da sombra da criança mais alta, mais baixa e média. Com este momento, pretendo recordar certas noções que as crianças mencionaram durante a sua exploração, nomeadamente a sombra ficar maior quando estavam mais próximos do foco de luz e a sombra ficar mais pequena e proporcional ao seu corpo quando se afastavam do foco de luz. Igualmente, irei abordar a perícia e dificuldade que algumas crianças sentiram quando realizavam o contorno da sombra da criança.

| | |
|---|--|
| <p>ÁREA(S) DE CONTEÚDO DAS OCEPE</p> <p>Intencionalidade(s) educativa(s)</p> <ul style="list-style-type: none">• Objetivos gerais na ótica da criança | <p>ÁREA DE FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL</p> <p>Construção da identidade:</p> <ul style="list-style-type: none">• Identificar características físicas – suas e dos outros. <p>Promover o envolvimento e participação:</p> <ul style="list-style-type: none">• Intervir na discussão de ideias/conversa em grande grupo.• Expor a sua opinião e justificá-la. <p>ÁREA DA EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO – Domínio da Matemática</p> <p>Identificar atributos mensuráveis:</p> <ul style="list-style-type: none">• Comparar alturas: “maior que”, “menor que”, “igual a”. |
|---|--|

| Fases | Estratégias de dinamização/ Descrição das atividades | Organização do espaço, do grupo e recursos | Estratégias | Indicadores de avaliação |
|---|--|--|---|--|
| 1ª fase (10 min.) Momento em grande grupo | <p>Recordar a atividade anterior</p> <p>Após marcarem a presença, as crianças irão até à sala de AAAF. O projetor já estará montado e começo por perguntar se sabem o que vamos fazer, tentando conduzir o grupo a recordar-se da atividade do contorno da sombra.</p> | <p>Sala de AAAF</p> <p>Crianças sentadas no chão.</p> <p>Recursos: tapete, papel de cenário e projetor.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Pedir a atenção do grupo; - Relembrar as regras da sala; - Possibilitar a participação das crianças. | <ul style="list-style-type: none"> - Espera pela sua vez para participar; - Demonstra prazer /envolvimento nas aprendizagens realizadas. |
| 2ª fase (15 min.) Projeção do PowerPoint | <p>Recordar o que aprendemos</p> <p>Durante este momento, é necessário dar espaço para que as crianças se reconheçam e se identifiquem nas fotografias. De seguida, com uma seleção de fotografias estrategicamente selecionadas questiono as crianças relativamente ao tamanho das suas sombras. As respostas serão registadas para,</p> | <p>Sala de AAAF</p> <p>Crianças sentadas no chão.</p> <p>Recursos: projetor, PowerPoint, papel e caneta.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Promover a participação das crianças que coloquem o dedo no ar; - Dar oportunidade para que as crianças se identifiquem nas fotografias; - Realizar uma nova questão quando todo o grupo considerar que | <ul style="list-style-type: none"> - Espera pela sua vez para participar; - Relaciona o tamanho da sombra com a proximidade e/ou afastamento do foco de luz; - Respeita a opinião dos outros e justifica a sua tendo por base |

| | | | | |
|--|---|--|--|---|
| | <p>posteriormente, colocar nas aprendizagens realizadas.</p> <p>Por fim, questiono quais as crianças que realizaram o contorno dos colegas e desafio-as a explicar o grau de dificuldade que tiveram em realizar o contorno da sombra: “</p> | | tem a resposta totalmente conseguida. | a sua experiência e/ou conhecimento |
| <p>3ª fase (10 min.) Registo</p> | <p>Registo de aprendizagens</p> <p>Será realizado em grande grupo pelas crianças e eu irei redigi-las num papel para, posteriormente, anexar à exposição do contorno de sombras no corredor do JI.</p> <p>Por fim, recorde o grupo que poderão terminar o recorte e colagem das sombras na área das artes.</p> | <p>Sala de AAAF</p> <p>Crianças sentadas no chão.</p> <p>Recursos: projetor, PowerPoint, papel e caneta.</p> | <p>- Promover a participação das crianças;</p> <p>- Realizar uma nova questão quando todo o grupo considerar que tem a resposta totalmente conseguida.</p> | <p>- Espera pela sua vez para participar;</p> <p>- Relaciona o tamanho da sombra com a proximidade e/ou afastamento do foco de luz;</p> <p>- Respeita a opinião dos outros e justifica a sua tendo por base a sua experiência e/ou conhecimento</p> |

Décima primeira planificação: onde fica Portugal, China e França?

Data

14 de novembro de 2018

Grupo

Este grupo é constituído por 20 crianças com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos. É um grupo *bastante dinâmico*, desafiador e autónomo, recorrendo às adultas da sala quando surge uma questão e/ou conflito que não conseguem resolver sozinhos. Revelam *interesse* pelas várias áreas disponíveis na sala e, conseqüentemente, na exploração autónoma dos diversos materiais disponíveis nas mesmas.

Atividade

O grupo partilhou no início do projeto a sua vontade em procurar a china num mapa, sendo que muito se interrogavam como é que as sombras poderiam ter vindo para Portugal, de avião, de carro, a pé? As questões foram mais que muitas. Assim, de modo a responder às necessidades do grupo, arranjei um mapa mundo relativamente grande e uma oportunidade para que explorassem este objeto. A sua curiosidade com a china devesse ao projeto, mas pretendo permitir e promover que o grupo encontre outros países do seu interesse e que, em grande grupo, possamos partilhar ideias e noções de distância e tempo relativamente aos países que o grupo quiser encontrar.

Objetivos gerais na ótica da criança:

“Compreender que os objetos têm atributos mensuráveis que permitem compará-los e ordená-los” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 82);

“Conhecer e respeitar a diversidade cultural” (*idem*, p. 89);

“Cooperar com outros no processo de aprendizagem” (*idem*, p. 38);

“Revela interesse e gosto por aprender” (*ibidem*).

Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Objetivos específicos na ótica da criança:

Identifica a distância entre o ponto A e B;
 Colabora com outros na busca de soluções/estratégias;
 Participa e interessa-se por novas aprendizagens;
 Espera pela sua vez para participar.

| Fases | Estratégias de dinamização/ Descrição das atividades | Organização do espaço, do grupo e recursos | Estratégias | Indicadores de avaliação |
|--|---|--|--|---|
| 1ª fase (2 min.) Momento em grande grupo | Motivação para a atividade: Mapa mundo e Globo terrestre Inicialmente apresento o mapa mundo perguntando se sabem o que é. A partir dos interesses e conhecimentos das crianças, irei motivá-las a apropriarem-se daquele mapa. | Sala – tapete Crianças sentadas em roda no tapete. Recursos: mapa mundo. | - Pedir a atenção do grupo; - Relembrar as regras da sala; - Colocar o mapa mundo no centro da roda; - Colocar o globo no centro da roda. | - Espera pela sua vez para participar. |
| 2ª fase (5/10 min.) Onde estamos nós? | Mapa mundo – onde está Portugal? Questiono as crianças se sabem onde fica Portugal. | Sala – tapete Crianças sentadas em roda no tapete. Recursos: mapa mundo, bost-it, palito | - Possibilitar a participação das crianças que coloquem o dedo no ar; - Colocar o mapa mundo no centro da roda. | - Espera pela sua vez para participar; - Colabora com outros na busca de soluções/estratégias; |

| | | | | |
|--|---|---|--|--|
| | | e bandeira de Portugal. | | - Participa e interessa-se por novas aprendizagens. |
| 3ª fase (5/10 min.) A china está longe? | Mapa mundo – onde está a China? Questiono as crianças “já que estamos aqui, e se tentássemos encontrar a China?”, “estamos sempre a dizer que as sombras vieram da China. incito as crianças a refletir sobre a distância entre os dois países – Portugal e China. | Sala – tapete Crianças sentadas no tapete. Recursos: mapa mundo, bost-it, palito e bandeira chinesa. | - Possibilitar a participação das crianças que coloquem o dedo no ar; - Colocar o mapa mundo no centro da roda. | - Espera pela sua vez para participar; - Colabora com outros na busca de soluções/estratégias; - Participa e interessa-se por novas aprendizagens. |
| 4ª fase (5/10 min.) Já agora, onde é a França? | Mapa mundo – onde está a França? (Henri Matisse) Por fim, recordo ao grupo o pintor que lhes falei – <i>Henri Matisse</i> e colocasse uma bandeira com bost-it sobre o país do pintor. | Sala – tapete Crianças sentadas no tapete. Recursos: mapa mundo, bost-it, palito e bandeira francesa. | - Possibilitar a participação das crianças que coloquem o dedo no ar; - Colocar o mapa mundo no centro da roda. | - Colabora com outros na busca de soluções/estratégias; - Interessa-se por novas aprendizagens. |

Décima segunda planificação: educação física – ARE.

Data

20 de novembro de 2018

Atividade

Decorrendo da celebração do *Dia do pijama* e do interesse do grupo para com a música e coreografia da mesma, pensei criar um momento livre e rico musicalmente, promovendo a relação da criança com o seu corpo, com o espaço e o objeto, sendo, neste caso, o seu peluche preferido. Consequentemente, o grupo estará de pijama e, assim, pretendo que seja uma oportunidade de fantasiar e expressarem-se livremente em três momentos acompanhados de três músicas distintas. A primeira música surge como uma oportunidade de o grupo contactar com a *música tradicional chinesa*, estabelecendo uma ligação com o projeto desenvolvido pelo grupo. A segunda música surge do interesse do grupo – *música do dia do pijama*. A terceira música aparece como uma oportunidade de introduzir a música clássica e, assim tal como a primeira música, possibilitar ampliar o repertório cultural das crianças.

| | |
|---|---|
| <p>ÁREA(S) DE CONTEÚDO DAS OCEPE</p> <p>Intencionalidade(s) educativa(s)</p> <ul style="list-style-type: none">• Objetivos gerais na ótica da criança | <p>ÁREA DE FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL</p> <p>Envolvimento e participação:</p> <ul style="list-style-type: none">• Expor a sua opinião/sugestão/ideia• Participar no processo de aprendizagem• Envolver-se na atividade <p>ÁREA DA EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO – Domínio da Educação Física</p> <p>Consciência e domínio do corpo:</p> <ul style="list-style-type: none">• Expressar prazer na relação consigo própria, com o outro, com o(s) objeto(s) e/ou com o espaço |
|---|---|

| | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Explorar o(s) espaço(s), o(s) movimento(s) e o(s) objeto(s) livremente • Controlar o equilíbrio, o ritmo e a reação em prol da expressão corporal |
|--|--|

| Fases | Descrição das atividades | Organização do espaço, do grupo e recursos | Estratégias | Indicadores de avaliação |
|--|--|--|---|---|
| 1ª fase (5 min.) Momento em grande grupo | <p>Apresentação inicial</p> <p>- Organização da sessão;</p> | <p>Ginásio</p> <p>Crianças sentadas no chão.</p> <p>Recursos: pandeireta.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Pedir a atenção do grupo - Recordar os sinais de início, pausa e fim de atividade(s) com a pandeireta - Combinar um local fixo para o encontro entre adulta e grupo no final de cada atividade | <ul style="list-style-type: none"> - Expõe a sua opinião/sugestão/ideia - Participa no processo de aprendizagem |
| 2ª fase (5 min.) Grande grupo | <p>Música/Silêncio</p> <p>- Música: movimento; silêncio: estátua</p> <p>- Movimentos em extensão: largura e comprimento</p> | <p>Ginásio</p> <p>Crianças espalhadas pelo espaço.</p> <p>Recursos: pandeireta, música (“O mágico de OZ” de Chen Yue) e rádio.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Desafiar as crianças a realizar poses diferenciadas - Possibilitar o envolvimento das crianças - Criar momentos de silêncio e música equilibrados - Acompanhar o grupo realizando movimentos | <ul style="list-style-type: none"> - Expressa prazer na relação consigo própria, com o outro, com o(s) objeto(s) e/ou com o espaço |

| | | | | |
|--|---|---|--|---|
| | | | <p>extensos, acompanhando a música</p> <ul style="list-style-type: none"> - Possibilitar a exploração livre do corpo e/ou objeto ao som da música - Utilizar o peluche como uma extensão do seu corpo | <ul style="list-style-type: none"> - Explora o(s) espaço(s), o(s) movimento(s) e o(s) objeto(s) livremente - Controla o equilíbrio, o ritmo e a reação em prol da expressão corporal |
| <p>3ª fase (10/15 min.) Grande grupo</p> | <p>Coreografia</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exploração livre da música e do(s) movimento(s) - Combinar com o grupo movimentos a realizar durante a música - Sugerir movimentos para determinadas partes (exemplo: movimentos do refrão) | <p>Ginásio</p> <p>Crianças espalhadas pelo espaço.</p> <p>Recursos: pandeireta, música do dia do pijama e rádio</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Promover envolvimento das crianças - Reproduzir os movimentos sugeridos pelas crianças - Recordar os movimentos do refrão - Possibilitar a exploração livre do corpo e/ou objeto ao som da música | <ul style="list-style-type: none"> - Expõe a sua opinião/sugestão/ideia - Participa no processo de aprendizagem - Expressa prazer na relação consigo própria, com o outro, com o(s) objeto(s) e/ou com o espaço - Explora o(s) espaço(s), o(s) movimento(s) e o(s) objeto(s) livremente |

| | | | | |
|-------------------------------------|---|--|---|---|
| | | | | - Controla o equilíbrio, o ritmo e a reação em prol da expressão corporal |
| 4ª fase (5 min.) Grande grupo | Relaxamento - Recordando a importância de descansar, solicito que cada criança adormeça o seu peluche | Ginásio Crianças espalhadas pelo espaço. Recursos: pandeireta, música (Nocturne op.9 No.2 de Chopin) e rádio. | - Promover envolvimento das crianças - Possibilitar a exploração livre do corpo e/ou objeto ao som da música | - Expressa prazer na relação consigo própria, com o outro, com o(s) objeto(s) e/ou com o espaço - Explora o(s) espaço(s), o(s) movimento(s) e o(s) objeto(s) livremente - Controla o equilíbrio, o ritmo e a reação em prol da expressão corporal |

Décima terceira planificação: “Quando o Pigasso conheceu o Mootisse” de Nina Laden, Chronicle books, 1998.

Data

21 de novembro de 2018

Atividade

No dia 07 de novembro, realizei uma atividade de contorno de sombras com as crianças em que lhes apresentei o pintor Henri Matisse e puderam observar, nalgumas das suas obras, a representação do corpo. Assim, articulando com a apresentação desse pintor, irei dinamizar uma história para apresentar mais um pintor ao grupo – o Picasso – e conseguir desta forma, ampliar o seu reportório cultural sobre pintura ao lhes apresentar mais um pintor e despertar o grupo para a noção de perfil, propondo ao grupo a realização de um autorretrato com base nas suas características (cubismo).

| | |
|---|---|
| <p>ÁREA(S) DE CONTEÚDO DAS OCEPE</p> <p>Intencionalidade(s) educativa(s)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Objetivos gerais na ótica da criança | <p>ÁREA DE FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL</p> <p>Envolvimento e participação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expor a sua opinião • Participar no processo de aprendizagem • Envolver-se na atividade <p>ÁREA DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO</p> <p>Prazer e motivação para a leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estimular a comunicação oral e o <i>saber ouvir</i> • Estimular o interesse e o prazer por livros e leituras <p>Elementos da comunicação visual:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apreciar diferentes manifestações de artes visuais • Estimular a representação simbólica e o sentido estético |
|---|---|

| Fases | Descrição das atividades | Organização do espaço, do grupo e recursos | Estratégias | Indicadores de avaliação |
|-------|--------------------------|--|-------------|--------------------------|
|-------|--------------------------|--|-------------|--------------------------|

| | | | | |
|--|---|---|---|--|
| 1ª fase (2 min.) Grande grupo | Grande grupo – apresentação da proposta - Apresentar a história | Sala – tapete Crianças sentadas no tapete. Recursos: computador e projetor. | - Começar a cantar a canção da hora do conto, levando o grupo a acompanhar-me | |
| 2ª fase (8 min.) Grande grupo | História - Narração da história | Sala – tapete Crianças sentadas no tapete. Recursos: computador e projetor. | - Ter em conta os comentários e sugestões das crianças - Expressividade durante a narração - Estar atenta às curiosidades das crianças durante a narração e no final dar continuidade às mesmas, para um maior envolvimento | - Participa no processo de aprendizagem - Envolvimento da criança na atividade - Expõe a sua opinião |
| 3ª fase (5/10 min.) Grande grupo | Fruição - Breve apresentação biográfica de Picasso - Visualização de obras de Picasso (ver anexo A). | Sala – tapete Crianças sentadas no tapete. Recursos: computador e projetor. | - Promover a participação das crianças: relembrar situações da história; questionar sobre os | - Aprecia diferentes manifestações de artes visuais - Participa no processo de aprendizagem |

| | | | | |
|-------------------------------------|--|--|--|--|
| | - Introdução de novas palavras: Perfil e cubismo. | | elementos visuais das obras dos pintores da história; diferenças entre ambos. | - Expõe a sua opinião |
| 4ª fase (5 min.) Grande grupo | Proposta de exploração - Propor ao grupo explorar a técnica do pintor - Sugestão de exploração: autorretrato. - Mostrar exemplo de autorretrato (ver anexo B). | Sala – tapete Crianças sentadas no tapete. Recursos: computador e projetor. | - Promover a participação das crianças: mostrar exemplos de autorretratos. - Ter em conta os comentários e sugestões das crianças | - Aprecia diferentes manifestações de artes visuais - Participa no processo de aprendizagem - Expõe a sua opinião |
| 5ª fase | Autorretrato - Apresentar moldes de bases para os autorretratos das crianças. - Apresentar as tiras de elementos a utilizar: olho, boca e nariz. | Sala – área das artes Crianças sentadas nas cadeiras. Recursos: folhas de registo, tiras de elementos, tesouras, colas, canetas de feltro, lápis de cor, lápis de cera, aguarelas, entre outros. | - Promover a autonomia na seleção de elementos e composição dos mesmos para a elaboração do seu autorretrato - Apoiar as crianças que assim o solicitarem | - Participa no processo de aprendizagem - Aprecia diferentes manifestações de artes visuais - Envolvimento da criança na atividade |

Décima quarta planificação: educação física – ARE, AG e ABF.

Data

27 de novembro de 2018

Atividade

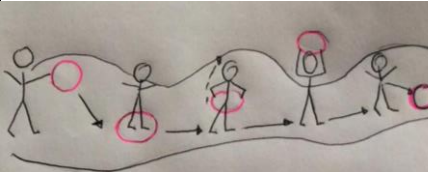
A presente sessão decorre da primeira e segunda sessão dinamizadas anteriormente. Assim, pretendo promover ao grupo uma sessão que continue a trabalhar os blocos da primeira sessão – atividades gímnicas e atividades básicas fundamentais – combinando com as atividades rítmicas expressivas, contempladas na segunda sessão, com a preocupação de oferecer ao grupo continuidade e, simultaneamente, oferecendo novos desafios. O primeiro jogo potencializa o desenvolvimento da coordenação motora, do compreensão e aceitação de regras, possibilitando interações, cooperação e oposição (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). A escolha da primeira música devesse ao facto de, na segunda sessão, o grupo ter mencionado que as músicas clássicas são calmas. Assim, quis promover um momento prazeroso para o grupo na exploração da expressão corporal e que, simultaneamente, concorresse para a ampliação dos conhecimentos e repertório musicais do grupo – assim como a escolha da música para o relaxamento (*idem*). O circuito tem como propósito o desenvolvimento e estímulo do domínio de deslocamentos e equilíbrios inerentes à deslocação, sempre desafiando a(s) criança(s) a controlá-los a fim de transpor obstáculos (*idem*).

| | |
|---|--|
| <p>ÁREA(S) DE CONTEÚDO DAS OCEPE</p> <p>Intencionalidade(s) educativa(s)</p> <ul style="list-style-type: none">• Objetivos gerais na ótica da criança | <p>ÁREA DE FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL</p> <p>Envolvimento e participação:</p> <ul style="list-style-type: none">• Expor a sua opinião/sugestão/ideia• Participar no processo de aprendizagem• Envolver-se na atividade <p>ÁREA DA EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO – Domínio da Educação Física</p> <p>Consciência e domínio do corpo:</p> |
|---|--|

| | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Saltar e transpor obstáculos • Explorar o(s) espaço(s) e o(s) movimento(s) • Controlar o equilíbrio, o ritmo e a reação em prol da expressão corporal <p>ÁREA DA EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO – Subdomínio de Música</p> <p>Expressão corporal:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Experienciar a vivência corporal da música • Desenvolver o sentido rítmico e vivência do corpo em movimento • Ampliar o “reportório sonoro” |
|--|--|

| Fases | Estratégias de dinamização/ Descrição das atividades | Recursos/Materiais | Estratégias | Indicadores de avaliação |
|--|--|------------------------------|--|---|
| 1ª fase (5 min.) Momento em grande grupo | <p>Aquecimento</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explicitar a organização da sessão: aquecimento, circuito e relaxamento - Jogar do macaquinho do chinês | Recursos: pandeireta. | <ul style="list-style-type: none"> - Organização do grupo: sentadas no chão em roda - Combinar os sinais de início, pausa e fim de atividade(s) com a pandeireta - Combinar um local fixo para o encontro entre a adulta e grupo no final de cada atividade | <ul style="list-style-type: none"> - Expõe a sua opinião/sugestão/ideia - Participa no processo de aprendizagem - Explora o(s) espaço(s) e o(s) movimento(s) |

| | | | | |
|-------------------------------------|--|---|---|---|
| | | | - Promover o envolvimento da(s) criança(s) na atividade | |
| 2ª fase (5 min.) Grande grupo | <p>Movimento ritmado</p> <p>- Realizar de movimentos coordenados com o ritmo da música: mover um ou dois braços; saltar a pés juntos e/ou alternadamente; movimentos de braços e/ou pernas em extensão; rodopiar; deslocar-se lateralmente, para a frente e/ou para trás.</p> | <p>Recursos: pandeireta, rádio e música (“La noyée” de Yann Tiersen)</p> | <p>- Organização do grupo: massiva</p> <p>- Promover o envolvimento da(s) criança(s) na atividade</p> <p>- Estimular a coordenação motora com o ritmo musical</p> <p>- Desafiar a(s) criança(s) a realizar poses diversas</p> <p>- Possibilitar condições favoráveis ao equilíbrio</p> <p>- Possibilitar condições favoráveis para o controlo da coordenação motora</p> | <p>- Participa no processo de aprendizagem</p> <p>- Controla o equilíbrio, o ritmo e a reação em prol da expressão corporal</p> <p>- Explora o(s) espaço(s) e o(s) movimento(s)</p> <p>- Desenvolve o sentido rítmico e vivência do corpo em movimento</p> <p>- Experimenta a vivência corporal da música</p> |
| 3ª fase (10/15 min.) | <p>Circuito</p> <p>- Montar o circuito</p> | <p>Recursos: banco sueco, dez arcos, pinos e colchões.</p> | <p>Organização do grupo: massiva por estações</p> | <p>- Participa no processo de aprendizagem</p> |

| | | | | |
|---------------------|--|--|--|--|
| <p>Grande grupo</p> | <p>- 1ª estação – a ponte: atravessar o banco sueco recorrendo a diferentes tipologias de deslocação (marcha lateral e/ou frontal; saltar a pés juntos e/ou pés alternados com as mãos apoiadas no banco; rastejar sobre o banco)</p> <p>- 2ª estação – montanha: trepar a montanha; atravessar em pé, de gatas e/ou rastejando; saltar a pé juntos para cima de um colchão</p> <p>- 3ª estação – caminho do lago: atravessar o caminho</p>  <p>recorrendo ao uso do arco</p> | | <ul style="list-style-type: none"> - Promover o envolvimento da(s) criança(s) na atividade - Promover a cooperação das crianças na montagem do circuito - Estimular o uso de diversas tipologias de deslocação - Incentivar a cooperação entre crianças na resolução de dificuldades motoras | <ul style="list-style-type: none"> - Salta e transpõe obstáculos - Controla o equilíbrio, o ritmo e a reação em prol da expressão corporal |
|---------------------|--|--|--|--|

| | | | | |
|-------------------------------------|---|--|---|--|
| | - 4ª estação – obstáculos: salto a pé juntos e/ou alternados. | | | |
| 4ª fase (5 min.) Grande grupo | Relaxamento - Jogo do espelho a pares | Recursos: pandeireta, rádio e música (“Moonlight sonata” de Beethoven). | - Organização do grupo: a pares - Promover o envolvimento da(s) criança(s) na atividade - Estimular a coordenação motora com o ritmo musical - Possibilitar condições favoráveis para o controlo da coordenação motora - Criar tempo(s) equilibrados de criança que produz o(s) movimento(s) e criança que reproduz o(s) movimento(s) | - Participa no processo de aprendizagem - Controla o equilíbrio, o ritmo e a reação em prol da expressão corporal - Explora o(s) espaço(s) e o(s) movimento(s) - Desenvolve o sentido rítmico e vivência do corpo em movimento - Experimenta a vivência corporal da música |

Décima quinta planificação: Rama, Sita, Hanuman e Thosakan: um conto tailandês.

Data

27 de novembro de 2018

Atividade

A dinamização desta história decorre de uma adaptação do *Ramaiana*, escrita por Valmiki, que conta a história do príncipe Rama e de sua esposa Sita. O Ramaina é um conto religioso hindu bastante extenso. A escolha deste conto decorre do interesse do grupo. Na visita ao museu da marioneta, a Marta (guia da visita) contou diversas histórias ao grupo, sendo o Ramaina um deles. O grupo ficou bastante interessado pelo mesmo, visto que na escolha de uma história a dinamizar em prol do projeto em desenvolvimento, mencionaram unanimemente que este conto seria a sua escolha para a dinamização. Assim, realizei uma pesquisa relativamente ao Ramaina porque, como a Marta explicou, este conto hindu levava mais de vinte horas a ser contado. Por isso, focalizei-me em adaptá-lo e simplificá-lo, tendo como preocupação central a integração de Rama e Sita, os personagens principais, bem como de Hamunam, o deus macaco, e Thosakan, um demónio de dez cabeças e vinte braços, sendo este último um especial interesse para o grupo devido às suas características físicas. As informações recolhidas foram obtidas a partir da consulta do site oficial do museu da marioneta.

| | |
|---|--|
| <p>ÁREA(S) DE CONTEÚDO DAS OCEPE</p> <p>Intencionalidade(s) educativa(s)</p> <ul style="list-style-type: none">• Objetivos gerais na ótica da criança | <p>ÁREA DE FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL</p> <p>Envolvimento e participação:</p> <ul style="list-style-type: none">• Expor a sua opinião/sugestão/ideia• Participar no processo de aprendizagem• Envolver-se na atividade <p>ÁREA DA EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO – Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita</p> <p>Linguagem oral:</p> <ul style="list-style-type: none">• Estimular o interesse e o prazer por livros e leituras• Estimular a comunicação oral e o <i>saber ouvir</i> |
|---|--|

| | |
|--|---|
| | <p>ÁREA DA EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO – Subdomínio do jogo dramático/teatro</p> <p>Ampliação de formas de comunicação verbal e não verbal:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exploração de marionetas de sombra • Apropriação de marionetas de sombra • Identificação do processo de construção da(s) marioneta(s) de sombra |
|--|---|

| Fases | Estratégias de dinamização/ Descrição das atividades | Recursos/Materiais | Estratégias | Indicadores de avaliação |
|---|---|--|--|---|
| 1ª fase (5 min.) Grande grupo | <p>Dinamização</p> <p>- Narração da adaptação do conto Ramaina e manipulação de marionetas de sombras.</p> | <p>Recursos: projetor, mesas, lençol branco e marionetas de sombra.</p> | <p>- Organização do grupo: sentadas no tapete em duas filas (mais baixos à frente, mais alto atrás)</p> <p>- Cantar a música da hora do conto</p> <p>- Manter um discurso nítido, audível e expressivo</p> | <p>- Participa no processo de aprendizagem</p> <p>- Envolve-se na atividade</p> |
| 2ª fase (10/15 min.) Grande grupo | <p>Exploração e reconto</p> <p>- Exploração das marionetas de sombras</p> <p>- Reconto da história em grande grupo</p> | <p>Recursos: projetor, mesas, lençol branco e marionetas de sombra.</p> | <p>- Organização do grupo: sentadas em roda no tapete</p> <p>- Possibilitar o envolvimento da(s) criança(s)</p> <p>- Propor o reconto da história em grande grupo</p> | <p>- Participa no processo de aprendizagem</p> <p>- Envolve-se na atividade</p> |

| | | | | |
|-------------------------------------|--|---|--|--|
| | | | <ul style="list-style-type: none"> - Possibilitar a exploração da(s) marioneta(s) de sombra por todas as crianças - Recordar a visita ao museu da marioneta caso seja necessário | <ul style="list-style-type: none"> - Explora e apropria-se da(s) marioneta(s) de sombra - Identifica o processo de construção da(s) marioneta(s) de sombra |
| 3ª fase (5 min.) Grande grupo | <p style="text-align: center;">Proposta</p> <ul style="list-style-type: none"> - Propor ao grupo dinamizar duas histórias no final do projeto: adaptação do Ramaina e a lenda das sombras chinesas | <p>Recursos: folha(s) e canetas de feltro.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Organização do grupo: sentadas em roda no tapete - Possibilitar o envolvimento da(s) criança(s) | <ul style="list-style-type: none"> - Participa no processo de aprendizagem - Envolve-se na atividade |

Décima sexta planificação: transparente, translúcido e opaco.

Data

28 de novembro de 2018

Atividade

Decorrendo de uma atividade iniciada a 24 de outubro em que o grupo explorou as sombras de diversos materiais, algumas crianças abordaram o conceito de transparente. Porém, sempre associado pelas crianças ao facto de ter, ou não, cor. Não fazendo referência às características do material. Por esse motivo, pensei em planear um momento de exploração em pequenos grupos para abordar os conceitos de transparente, translúcido e opaco.

| | |
|--|--|
| <p style="text-align: center;">ÁREA(S) DE CONTEÚDO DAS OCEPE</p> <p>Intencionalidade(s) educativa(s)</p> <ul style="list-style-type: none"> Objetivos gerais na ótica da criança | <p>ÁREA DE FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL</p> <p>Envolvimento e participação:</p> <ul style="list-style-type: none"> Expor a sua opinião. Participar no processo de aprendizagem. <p>ÁREA DO CONHECIMENTO DO MUNDO</p> <p>Organização e sistematização de aprendizagens:</p> <ul style="list-style-type: none"> Descrever e procurar explicações para os fenómenos observados. Identificar diferenças e/ou semelhanças nas características dos materiais. |
|--|--|

| Fases | Descrição das atividades | Recursos/Materiais | Estratégias | Indicadores de avaliação |
|-------------------------------------|---|---|--|---|
| 1ª fase (2 min.) Grande grupo | <p style="text-align: center;">Formação de equipas</p> <ul style="list-style-type: none"> Divisão do grande grupo em três pequenos grupos Apresentação das caixas de luz (ver anexo B). Explicitar como se observa o(s) objeto(s) dentro da(s) caixa(s) | <p>Recursos: sete fitas azuis, sete fitas castanhas e seis fitas laranjas.</p> | <ul style="list-style-type: none"> Organização do grupo: sentados em roda no tapete. Solicitar a atenção do grupo Utilizar o saco das surpresas para formação aleatória de equipas por cores | <ul style="list-style-type: none"> Participa no processo de aprendizagem |

| | | | | |
|--|--|--|---|---|
| <p>2ª fase (5 min.) Pequenos grupos</p> | <p>Seleção de porta-voz</p> <ul style="list-style-type: none"> - Distribuição das caixas - Apropriação e exploração das caixas - Questionar o grupo relativamente aos materiais no interior das caixas - Cada equipa escolhe um porta-voz - Colocação dos objetos dentro das caixas | <p>Recursos: três caixas de sapatos, três lanternas, três objetos e três objetos.</p> | <p>Organização do grupo: sentados em cadeiras.</p> <ul style="list-style-type: none"> - A distribuição das caixas será aleatória - Possibilitar a exploração e apropriação das caixas - Promover o acordo entre a equipa na seleção do porta-voz - Os objetos observados não serão mostrados ao grupo. | <ul style="list-style-type: none"> - Participa no processo de aprendizagem - Identifica diferenças e/ou semelhanças nas características dos materiais |
| <p>3ª fase (5/10 min.) Pequenos grupos</p> | <p>Troca de ideias e descobertas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exploração das caixas com o objeto - Troca de opiniões e descobertas entre elementos da mesma equipa - Divulgação das descobertas às restantes equipas pelo porta-voz - Troca de caixas entre equipas para comparar descobertas | <p>Recursos: três caixas de sapatos, três lanternas, três objetos, quadro branco e registo de grande grupo (ver anexo A).</p> | <p>Organização do grupo: sentados em cadeiras.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover a participação e o envolvimento das crianças na exploração | <ul style="list-style-type: none"> - Participa no processo de aprendizagem - Descreve e procura explicações para os fenómenos observados |

| | | | | |
|---------------------------------------|---|---|---|---|
| | | | e apropriação das caixas com os objetos - Promover a participação e o envolvimento das crianças na troca de ideias e descobertas | - Identifica diferenças e/ou semelhanças nas características dos materiais - Expõe a sua opinião |
| 4ª fase (5/10 min) Grande grupo | Registo das aprendizagens - Identificação dos fenómenos observados - Preenchimento do registo pelo(s) porta voz de cada equipa - Associação de uma palavra difícil a cada fenómeno observado: transparente, translúcido e opaco | Recursos: três caixas de sapatos, três lanternas, uma cartolina, uma folha de acetato e uma folha de papel vegetal, três objetos escolhidos pelas crianças, quadro branco e canetas. | - Organização do grupo: sentados em cadeiras. - Promover a participação e o envolvimento das crianças no registo de aprendizagens | - Participa no processo de aprendizagem - Descreve e procura explicações para os fenómenos observados - Identifica diferenças e/ou semelhanças nas características dos materiais - Expõe a sua opinião |

Décima sétima planificação: o corpo e os objetos no jogo dramático I.

Data

4 de dezembro de 2018

Atividade

Tendo em conta que o grupo irá dinamizar a lenda das sombras chinesas seguindo a técnica de teatro de sombras. Assim, preparei uma sessão no ginásio em que as crianças pudessem explorar recursos que considerem pertinentes para a caracterização das personagens, bem como a exploração do seu corpo na criação do cenário. Visto que a história só tem quatro personagens, irei possibilitar que as crianças proponham estratégias para que todas possam participar. Caso não existam sugestões, irei propor que criemos mais personagens, um apresentador, narrador e o responsável da música. A partir deste momento, espero familiarizar as crianças com a improvisação e dramatização.

| | |
|--|--|
| ÁREA(S) DE CONTEÚDO DAS OCEPE Intencionalidade(s) educativa(s) <ul style="list-style-type: none">• Objetivos gerais na ótica da criança | ÁREA DE FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL Envolvimento e participação: <ul style="list-style-type: none">• Expor a sua opinião/sugestão/ideia• Participar no processo de aprendizagem• Envolver-se na atividade ÁREA DA EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO – Subdomínio do jogo dramático/teatro O corpo e o(s) objeto(s) no jogo dramático: <ul style="list-style-type: none">• Assumir o papel de outra(s) pessoa(s), animal e/ou elemento natural• Desenvolver conjuntamente com outra(s) criança(s) um enredo/narrativa• Utilizar o espaço e/ou objetos atribuindo-lhes significado• Utilizar o corpo como recurso para o enredo/narrativa |
|--|--|

| Fases | Estratégias de dinamização/ Descrição das atividades | Recursos/Materiais | Estratégias | Indicadores de avaliação |
|-------|--|--------------------|-------------|--------------------------|
|-------|--|--------------------|-------------|--------------------------|

| | | | | |
|--|--|---|---|---|
| <p>1ª fase (5 min.) Grande grupo</p> | <p style="text-align: center;">Escolha dos recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recontar a história com o grupo; - Enumerar as personagens e os elementos caracterizadores de cada uma; - Enumerar os cenários e elementos caracterizadores de cada um; | <p>Recursos: imagens recolhidas para mostrar ao grupo (ver anexo);</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Organização do grupo: sentadas em roda no tapete; - Possibilitar o envolvimento da(s) criança(s); - Criar uma estratégia que possibilite a participação de todas as crianças: ampliar o número de personagens e/ou criar outras personagens (ajudantes do mago, bailarinas, entre outros); - Elementos escolhidos por mim (previamente) para apresentar ao grupo: chapéu de mago, varinha mágica e coroa; - Exploração de movimentos das personagens; | <ul style="list-style-type: none"> - Expõe a sua opinião/sugestão/ideia; - Participa no processo de aprendizagem; |
|--|--|---|---|---|

| | | | | |
|--|--|---|--|--|
| <p>1ª fase (5 min.) Grande grupo</p> | <p style="text-align: center;">Personagens e cenários</p> <ul style="list-style-type: none"> - Distribuição de personagens: imperador, bailarina, mago e peixe; - Distribuição de cenários: palácio e jardim do palácio; - Sugerir criar cenários com o corpo; | <p>Recursos: elementos escolhidos da sala: saia da bailarina, roupas da casinha, entre outros, rádio e música (“O mágico de Oz” – Chen Yue);</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Organização do grupo: sentadas em roda; - Possibilitar o envolvimento da(s) criança(s); - Criar uma estratégia que possibilite a participação de todas as crianças: ampliar o número de personagens e/ou criar outras personagens (ajudantes do mago, bailarinas, entre outros); - Elementos escolhidos por mim (previamente) para apresentar ao grupo: chapéu de mago, varinha mágica e coroa; - Dar sugestões/ideias às crianças caso não se consigam organizar autonomamente; | <ul style="list-style-type: none"> - Expõe a sua opinião/sugestão/ideia - Participa no processo de aprendizagem; - Utiliza o espaço e/ou objetos atribuindo-lhes significado - Utiliza o corpo como recurso para o enredo/narrativa; |
|--|--|---|--|--|

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| <p>2ª fase (10/15 min.) Grande grupo</p> | <p>Exploração e reconto</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explorar hipóteses de criar os cenários; - Explorar recursos para identificar as personagens; | <p>Recursos:</p> <p>elementos escolhidos da sala: saia da bailarina, roupas da casinha, entre outros, rádio e música (“O mágico de Oz” – Chen Yue);</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Possibilitar o envolvimento da(s) criança(s) - Dar a oportunidade de as crianças criarem e/ou explorarem hipóteses autonomamente; - Decidir o espaço onde decorre a dramatização e onde fica o público; - Apresentar a noção de <i>ensaïar</i> antes de apresentar; | <ul style="list-style-type: none"> - Expõe a sua opinião/sugestão/ideia - Participa no processo de aprendizagem - Desenvolve conjuntamente com outra(s) criança(s) um enredo/narrativa; - Utiliza o espaço e/ou objetos atribuindo-lhes significado; - Assume o papel de outra(s) pessoa(s), animal e/ou elemento natural; - Utiliza o corpo como recurso para o enredo/narrativa; |
|--|---|--|--|--|

| | | | | |
|--------------------------------------|--|--|--|---|
| 3ª fase (10 min.) Grande grupo | <p style="text-align: center;">Dinamização</p> <p>- Dinamizar a lenda das sombras chinesas;</p> | <p>Recursos:</p> <p>elementos escolhidos na sala; rádio e música;</p> | <p>- Acompanhar as crianças e dar apoio sempre que necessário;</p> <p>- Possibilitar a autonomia das crianças na dinamização da lenda;</p> | <p>- Utiliza o espaço e/ou objetos atribuindo-lhes significado</p> <p>- Assume o papel de outra(s) pessoa(s), animal e/ou elemento natural;</p> |
|--------------------------------------|--|--|--|---|

Décima oitava planificação: o corpo e os objetos no jogo dramático II.

Data

12 de dezembro de 2018

Atividade

Tendo em conta que o grupo irá dinamizar uma adaptação do conto da Ramaiana seguindo a técnica de teatro de sombras, preparei uma sessão na sala de atividades em que as crianças pudessem explorar recursos que considerem pertinentes para a caracterização das personagens, bem como a exploração do seu corpo na criação do cenário. Visto que a história só tem quatro personagens, irei possibilitar que as crianças proponham estratégias para que todas possam participar. Caso não existam sugestões, irei propor que criemos mais personagens, um apresentador e um narrador. A partir deste momento, espero familiarizar as crianças com a improvisação e dramatização.

| | |
|---|---|
| <p>ÁREA(S) DE CONTEÚDO DAS OCEPE</p> | <p>ÁREA DE FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL</p> <p>Envolvimento e participação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expor a sua opinião/sugestão/ideia |
|---|---|

| | |
|--|--|
| Intencionalidade(s) educativa(s) <ul style="list-style-type: none"> Objetivos gerais na ótica da criança | <ul style="list-style-type: none"> Participar no processo de aprendizagem Envolver-se na atividade <p>ÁREA DA EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO – Subdomínio do jogo dramático/teatro</p> <p>O corpo e o(s) objeto(s) no jogo dramático:</p> <ul style="list-style-type: none"> Assumir o papel de outra(s) pessoa(s), animal e/ou elemento natural Desenvolver conjuntamente com outra(s) criança(s) um enredo/narrativa Utilizar o espaço e/ou objetos atribuindo-lhes significado Utilizar o corpo como recurso para o enredo/narrativa |
|--|--|

| Fases | Descrição das atividades | Recursos/Materiais | Estratégias | Indicadores de avaliação |
|-------------------------------------|--|--------------------|---|---|
| 1ª fase (5 min.) Grande grupo | <p style="text-align: center;">Escolha dos recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> Recontar a história com o grupo; Enumerar as personagens e os elementos caracterizadores de cada uma; Enumerar os cenários e elementos caracterizadores de cada um; | | <ul style="list-style-type: none"> Organização do grupo: sentadas em roda no tapete; Possibilitar o envolvimento da(s) criança(s); Criar uma estratégia que possibilite a participação de todas as crianças: ampliar o número de personagens e/ou criar outras personagens (ajudantes do príncipe Rama, exército do Thosakan, entre outros); | <ul style="list-style-type: none"> Expõe a sua opinião/sugestão/ideia; Participa no processo de aprendizagem; |

| | | | | |
|-------------------------------------|---|---|--|--|
| | | | - Exploração de movimentos, falas e características das personagens; | |
| 1ª fase (5 min.) Grande grupo | <p style="text-align: center;">Personagens e cenários</p> <ul style="list-style-type: none"> - Distribuição de personagens: Rama, Sita, Thosakan e Hanuman; - Distribuição de cenários: palácio do Thosakan e palácio do Rama; | <p>Recursos:</p> <p>elementos escolhidos da sala: saia da Sita, jóias do Thosakan, coroa do Rama, entre outros);</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Organização do grupo: sentadas em roda; - Possibilitar o envolvimento da(s) criança(s); - Sugerir criar cenários com o corpo; - Ampliar o número de personagens e/ou criar outras personagens (exemplos: ajudantes do príncipe Rama, exército do Thosakan, entre outros); - Dar sugestões/ideias às crianças caso não se consigam organizar autonomamente; | <ul style="list-style-type: none"> - Expõe a sua opinião/sugestão/ideia - Participa no processo de aprendizagem; - Utiliza o espaço e/ou objetos atribuindo-lhes significado - Utiliza o corpo como recurso para o enredo/narrativa; |
| 2ª fase (10/15 min.) | <p style="text-align: center;">Exploração e reconto</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explorar hipóteses de criar os cenários; | <p>Recursos:</p> <p>elementos escolhidos da sala: saia da Sita, jóias do</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Possibilitar o envolvimento da(s) criança(s): partilha de sugestões, ideias, apoiando as suas explorações, entre outros; | <ul style="list-style-type: none"> - Expõe a sua opinião/sugestão/ideia |

| | | | | |
|--------------|--|---|--|--|
| Grande grupo | - Explorar recursos para identificar as personagens; | Thosakan, coroa do Rama, entre outros); | <ul style="list-style-type: none"> - Dar a oportunidade de as crianças criarem e/ou explorarem hipóteses autonomamente; - Decidir o espaço onde decorre a dramatização e onde fica o público; - Abordar a ordem sequencial do espetáculo: apresentação, dramatização e agradecimento; | <ul style="list-style-type: none"> - Participa no processo de aprendizagem - Desenvolve conjuntamente com outra(s) criança(s) um enredo/narrativa; - Utiliza o espaço e/ou objetos atribuindo-lhes significado; - Assume o papel de outra(s) pessoa(s), animal e/ou elemento natural; - Utiliza o corpo como recurso para o enredo/narrativa; |
|--------------|--|---|--|--|

| | | | | |
|---|--|---|---|--|
| <p>3ª fase (10 min.) Grande grupo</p> | <p>Dinamização</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dinamizar a adaptação do conto Ramaiana; | <p>Recursos:</p> <p>elementos escolhidos da sala: saia da Sita, jóias do Thosakan, coroa do Rama, entre outros);</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Acompanhar as crianças e dar apoio sempre que necessário; - Possibilitar a autonomia das crianças na dinamização do conto; - Auxiliar durante a narração, acrescentando elementos que ampliem a vivência da(s) criança(s); - Possibilitar a troca de papéis para que todas as crianças participem na dramatização; | <ul style="list-style-type: none"> - Utiliza o espaço e/ou objetos atribuindo-lhes significado - Assume o papel de outra(s) pessoa(s), animal e/ou elemento natural; |
|---|--|---|---|--|

Décima nona planificação: o jogo das sombras.

Data

12 de janeiro de 2019

Atividade

Em prol do projeto desenvolvido com as crianças, e dando continuidade a uma das atividades realizadas de exploração do artista Picasso, em conjunto com a educadora Célia, surgiu-nos a ideia de criar um jogo em grande grupo onde as crianças pudessem identificar as características físicas do perfil do seu rosto, assim como o dos colegas, e associá-los à sua sombra. Por fim, realizam o contorno da sua sombra/perfil (do seu rosto) individualmente recorrendo a uma técnica de pintura. Assim sendo, é uma oportunidade

de abordar três conceitos apreendidos em todo o processo vivenciado por intermédio do projeto – perfil, sombra e contorno, possibilitando o seu registo para o portefólio individual de cada criança.

| | |
|---|---|
| ÁREA(S) DE CONTEÚDO DAS OCEPE Intencionalidade(s) educativa(s) <ul style="list-style-type: none"> • Objetivos gerais na ótica da criança | ÁREA DE FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL Construção da identidade: <ul style="list-style-type: none"> • Identificar características físicas. • Associar as características físicas identificadas a si e aos outros. Promover o envolvimento e participação: <ul style="list-style-type: none"> • Intervir na discussão de ideias/conversa em grande grupo. • Expor a sua opinião e justificá-la. |
|---|---|

| Fases | Descrição das atividades | Organização do espaço, do grupo e recursos | Estratégias | Indicadores de avaliação |
|-------------------------------------|--|---|--|---|
| 1ª fase (2 min.) Grande grupo | Apresentação do jogo - Apresentar o suporte do Jogo: a cartolina com as fotografias dos rostos das crianças, onde é visível os perfis - Explicar a dinâmica do jogo | Recursos: tabuleiro do jogo/cartolina e envelope do jogo, com as sombras das fotografias selecionadas. | Organização do grupo: sentados no tapete (2/3 filas) - Promover o envolvimento das crianças dando-lhes oportunidade de partilhar ideias/sugestões | - Participação e envolvimento da criança no processo de aprendizagem - Expõe a sua opinião |

| | | | | |
|--------------------------------------|--|---|---|--|
| | | | | |
| 2ª fase (10 min.) Grande grupo | <p>Quem é quem?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cada criança retira uma sombra e associa-a ao perfil; | <p>Recursos: cartolina e envelope do jogo.</p> | <p>Organização do grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - sentados no tapete - Promover a participação e o envolvimento das crianças na identificação de características físicas nas sombras apresentadas - Promover a participação e o envolvimento das crianças na troca de ideias e descobertas: cada criança pode solicitar a ajuda de outra; - Combinar com as crianças um local para deixar o jogo e poderem autonomamente realizá-lo. | <ul style="list-style-type: none"> - Participa no processo de aprendizagem - Identifica características físicas – suas e/ou dos outros - Associa as características identificadas com o perfil – seu e/ou dos outros - Expõe a sua opinião |
| 3ª fase (5/10 min.) | <p>Registo do contorno</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recordar a noção de contorno | <p>Recursos: sombra do perfil do rosto.</p> | <p>Organização do grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - sentados em cadeiras. | <ul style="list-style-type: none"> - Participa no processo de aprendizagem |

| | | | | |
|--------------------|-------------------------------------|--|---|---|
| Registo individual | - Desenhar o contorno da sua sombra | | - Demonstrar e explicitar como funciona o registo individual do contorno; - Deixar o registo disponível na área das artes; - Promover a participação e o envolvimento das crianças no registo de aprendizagens. | - Recorda aprendizagens anteriores: noção de contorno |
|--------------------|-------------------------------------|--|---|---|

3. REGISTOS DE OBSERVAÇÃO E REFLEXÕES SEMANAIS

Registos de Observação da 1ª semana: 01 a 04/10/2018

| | Nº | Local | Registo das observações | Tema |
|-------------------------------------|----|------------------|---|-----------------------|
| Segunda-feira 01/10/2018 | 1 | Sala (Tapete) | Em momento de grande grupo, sentados no tapete da sala, a educadora Célia começou por dizer “temos uma menina nova na sala, alguém sabe quem é?”. O grupo demonstrou alguma vergonha e, por fim, o Micael encheu-se de coragem e, apontando o dedo para mim, disse “está ali”. Sorri e a educadora Célia felicitou a intervenção do Micael e desafiou o grupo a | Quem é a menina nova? |

| | | | | |
|--|---|----------------|--|-------------------------------------|
| | | | adivinhar o meu nome. Após algumas pistas dadas pela Célia, acabaram por descobrir que me chamava Catarina e que ia acompanhá-los assim como a Sofia o fez no ano passado. | |
| | 2 | Sala | O grupo de crianças da sala 2 é composto por 20 elementos, sendo que 12 destes ingressaram no jardim de infância no presente ano letivo. As crianças e as adultas encontram-se em período de adaptação à rotina, a própria educadora reconhece que estes primeiros tempos são cruciais para as crianças se conhecerem entre si e para as adultas conhecerem as crianças e vice-versa. | Caracterização do grupo de crianças |
| | 3 | Sala | Após o momento de grande grupo, as crianças distribuíram-se autonomamente pelas áreas da sala e, simultaneamente, o Manuel auxiliava as restantes crianças, uma a uma, a marcarem a presença no mapa das presenças – mais tarde soube que este fora o primeiro dia em que esta ferramenta de regulação começara a ser utilizada pelo grupo. | Instrumento de regulação |
| | 4 | Sala e recreio | Quando as crianças se dispersaram pelas áreas optei por ficar na área das artes e começar por interagir com elas, fazendo-lhes perguntas sobre o que faziam, como se chamavam, a idade, o que estavam a fazer, entre outras, de modo a criar empatia e cativá-las a conversar comigo e a conhecerem-me. Todas as crianças que se distribuíram pelas áreas ficaram com mais uma ou duas crianças, acabando por iniciar atividades conjuntas com as mesmas. Contudo, duas crianças mantiveram-se à parte. O Tiago manteve-se perto da auxiliar Clara e/ou da educadora Célia observando o que faziam e | Sociabilidade |

| | | | | |
|--------------------|---|--|--|--|
| | | | mexendo nos materiais que utilizavam. A Francisca esteve na área da biblioteca e na área da casa folheando e brincando sozinha. No recreio observei o mesmo comportamento em relação à Francisca, porém o Tiago andou livremente pelo recreio, interagindo espontaneamente com algumas crianças, mas com algum receio. | |
| Observações | A educadora Célia demonstra uma postura calma e disponível. Nos momentos de alertar as crianças devido a comportamentos desadequados ou linguagem inapropriada coloca-se à altura da criança e fala calmamente lembrando as regras da sala. | | | |

| | Nº | Local | Registo das observações | Tema |
|-----------------------------------|----|---------|---|-------------------------------------|
| Terça-feira 02/10/2018 | 5 | Ginásio | Após o momento em grande grupo, no tapete, o grupo de crianças formou um comboio a pares para nos deslocarmos até ao ginásio. A educadora Célia moderou as atividades de forma participativa e entusiasta. Inicialmente, o grupo começou por correr à volta do espaço do ginásio livremente, sendo que a educadora e eu acompanhámos está corrida e, simultaneamente, incentivámos que participassem. Verifiquei que o Tiago não participou nesta atividade, bem como nas restantes atividades propostas e, assim, manteve-se à parte acompanhado pela auxiliar Clara. De seguida, a educadora Célia disse para as crianças correrem de uma parede à outra, sendo que nas próximas vezes sugeriu um modo de locomoção, aceitando, também, sugestões das mesmas. Com o decorrer da sessão, verifiquei que a Eva se | Interação adulto-criança (obrigar?) |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | <p>recusava a participar nas atividades, colocando-se à parte e interagindo com o Tiago e a auxiliar. Tentei convencê-la a participar dizendo-lhe que era divertido e que participaria com ela, porém manteve-se com uma postura de recusa, justificando que “não gosto” da atividade que era proposta. O fim da sessão foi marcado por um breve momento de relaxamento em que as crianças se deitavam no chão e a Célia contava uma história, posteriormente escolhia uma criança para se levantar, essa criança escolhia outra e, assim, sucessivamente. A Eva começou por dizer que não queria participar e eu disse-lhe “anda Eva, deita-te aqui ao pé de mim”, ela começou por se deitar, mas depois sentou-se justificando “não gosto”. A Célia questionou-a porque não estava deitada no chão e obtive a mesma resposta que eu. Assim, colocou-a mais longe de mim e disse “não Eva, todas as crianças têm de participar, se estiveres sentada, os teus amigos não podem escolher-te e assim não vais para a sala connosco”. A Eva manteve a sua posição dizendo que não queria participar e que não gostava, acabando por começar a chorar. A educadora Célia reforçou o seu argumento e forçou-a a deitar-se no chão, acrescentando que “não é preciso chorares Eva, tens de participar, todos estamos a participar, olha”. A Salomé ia escolher a próxima criança e incentivada pelas restantes crianças que se encontravam já em pé a formar o comboio para voltarmos à sala, escolheu a Eva para que esta não continuasse a chorar e a educadora Célia felicitou e encorajou a atitude da Salomé e das crianças.</p> | |
|--|--|--|--|

| | | | | |
|--|---|----------------|---|--|
| | 6 | Sala e recreio | O Micael, desde de ontem, que revela alguma curiosidade por mim, no sentido em que me observa com muita atenção, quase como estivesse a avaliar-me. Não obstante, é uma criança muito afetuosa, abraça-me e pede permissão para se sentar ao meu lado e/ou ficar perto de mim | Interação adulto-criança (afeto) |
| | 7 | Sala (Tapete) | Após a hora do conto, as crianças distribuíram-se pelas áreas, com a exceção das crianças que faltaram ontem. Essas foram para a área das artes pintar os cartões das áreas. Eu fiquei no tapete a construir a grelha do mapa das áreas, sendo que, após alguns momentos de exploração livre das áreas, a Carolina, a Salomé, a Leonor e a Francisca acabaram por me perguntar se me podiam ajudar e foram colando os símbolos de cada área, desenhando o número de crianças que podiam estar em cada área e o nome de cada área. | Cooperação entre crianças e adulto-criança – instrumentos de regulação |
| | 8 | Sala (Tapete) | A Leonor foi buscar uma caixa com ursos de plásticos do tamanho de um dedo mindinho de uma mão adulta e perguntou-me “Catarina, os jogos de chão são aqui no tapete?”, olhei para ela e disse “São Leonor”. Posto isto, ela sentasse no tapete atrás de mim com a Carolina. Simultaneamente, a percebi-me que a Eva lhe estava a pedir para participar na brincadeira. Porém, essa proposta não obteve uma resposta positiva, logo à primeira, pela Leonor. Sentindo-se frustrada, a Eva bate com o pé no chão, coloca a mão na cintura e diz “então vou dizer”, vira-se e dirigisse para a educadora Célia. A Leonor demonstrou-se receosa e rapidamente disse “está bem Eva, podes brincar connosco, anda anda”. Inicialmente a brincadeira centrou-se em colocar os ursos de pé e deitá-los abaixo soprando para os mesmos com a | Interação criança-criança e Significação de objetos |

| | | | | |
|--------------------|--|--|---|--|
| | | | boca. Contudo, acabaram por atribuir novos significados aqueles ursos de plástico, sendo que passaram a ser aquilo que melhor servia para aquela brincadeira de faz de conta. | |
| Observações | | | | |

| | Nº | Local | Registo das observações | Tema |
|------------------------------------|-----------|---------------|--|-------------------------|
| Quarta-feira 03/10/2018 | 9 | Sala (Tapete) | A pedido da Célia, o Diego (5 anos) orienta e auxilia as crianças, uma a uma, a marcarem a presença no mapa das presenças. Inicialmente, o Diego queria marcar as presenças pelas outras crianças, aproximei-me dele e expliquei “Diego, cada um deve marcar a sua presença e tu ajudas caso eles precisem de ajuda, pode ser?”, ao que ele responde “mas a Célia disse para eu ajudar” e eu respondi “e tu vais ajudar, mas se marcares a presença por eles, assim eles não chegam a tentar”, por fim ele concordou. Na vez do David, o Diego perguntou-lhe se ele queria ajuda, o David respondeu que sim e o Diego prontificou-se para tal. Porém, a Célia reparou que o Diego ia marcar a presença pelo David e disse-lhe “não Diego, eu explico-te como deves fazer para ajudá-lo”. Assim, chamou a atenção do grupo e começou a exemplificar como todos podiam ajudar o David a marcar a presença: “primeiro têm de segurar na mão do David e ficar por detrás dele, de seguida ajudam-no a desenhar uma cruz no quadrado dele com a vossa mão, vejam como | Promoção de inter-ajuda |

| | | | |
|----|---------------------|--|--|
| | | eu vou fazer”. Todas as crianças ficaram atentas às instruções dadas pela Célia, todo o grupo demonstra um comportamento de preocupação e proteção perante o David, apesar de este, por vezes, puxar-lhes os cabelos, arranhar, bater e morder. | |
| 10 | Sala (biblioteca) | Após o momento de grande grupo no tapete, a Célia disse que as crianças podiam distribuir-se pelas áreas. Todas as crianças ficaram nas diferentes áreas acompanhadas por uma ou mais crianças. Contudo, a Francisca ficou sozinha na biblioteca a folhear livros até à hora do recreio. | Sociabilidade |
| 11 | Sala (faz de conta) | Na área do faz de conta podem estar quatro crianças, sendo esta uma decisão tomada pelo grupo previamente. Não obstante, caso uma criança queira sair, as quatro crianças têm de falar e chegar a um acordo entre si, pois tem de arrumar esta área antes de sair. Por norma, as crianças tentam chegar a um consenso entre si, trocando argumentos na esperança de dissuadir ou convencer a ficar ou a sair daquela área. Só em último caso, recorrem à Célia na esperança de alguma ajuda em obter um acordo ou um consenso entre todos. | Interação criança-criança (negociação) |
| 12 | Sala (Tapete) | Antes de ir para o recreio, as crianças bebem leite e comem bolachas ou fruta. Hoje a Célia pediu ao Martim e ao David para ajudarem a distribuir os leites e a Catarina ficou responsável por distribuir a fruta. O David demonstra dificuldade em regular as suas emoções e, também, os seus comportamentos. Assim, a educadora Célia verificou que o | Orientação comportamental |

| | | | | |
|--|----|--|---|--|
| | | | David atirava os leites para cima das restantes crianças ao invés de lhes entregar nas mãos ou colocar sobre o colo ou no chão. Após orientação e exemplificação da Célia, o David começou a ser mais gentil e atencioso a entregar os restantes leites. | |
| | 13 | Sala (construções e janela) | As janelas da sala 2 dão para o recreio do primeiro e segundo ciclo. Por vezes, algumas crianças aproximam-se da mesma e acenam para as crianças que conhecem desta sala. O Manuel e o Rodrigo estavam na área dos jogos de mesa/construções a construir uma prisão e uma esquadra quando o João bateu à janela e acenou-lhes. O entusiasmo foi visível, levantaram-se e encostaram a mão no vidro onde estava a mão do João. Prontamente disseram “Célia podes abrir a janela para falarmos com o João?”, a Célia respondeu positivamente e abriu a janela. O Manuel disse “Rodrigo trás a prisão para mostrarmos ao João”, o Rodrigo foi numa marcha acelerada buscar a sua construção e levou-a até à janela “olha João, não está gigante?”. | Interação criança-criança |
| | 14 | Sala (construções e computador) | O Afonso estava com o Miguel a ver as músicas do fredri no computador e a Catarina estava na mesa a fazer puzzles. A um dado momento, a Catarina levantou-se para ir buscar outro jogo e o Afonso reparou que o Rodrigo, o Filipe e o Manuel estavam a fazer construções com legos e, assim, aproxima-se da mesa para alcançar a caixa dos legos e sentar-se na cadeira quando a Catarina volta e o empurra dali dizendo “não Afonso, esse é o meu lugar”. Consequentemente, o Afonso bate com as | Interação criança-criança (conflito) |

| | | | |
|----|--------------------|---|------------------|
| | | <p>costelas na mesa, afastasse e começa a chorar. A Catarina senta-se. Assim, digo-lhe “Catarina, magoaste o Afonso, ele está a chorar”. A Catarina levanta-se, inclina-se para ver a cara do Afonso e abraça-o dizendo “não chores Afonso”. Aproximo-me de ambos, coloco-me à sua altura e digo “acho que o Afonso ficou mesmo magoado, devias pedir-lhe desculpa Catarina”. De imediato, a Catarina segura na cara do Afonso e olhando-o nos olhos e diz “desculpa Afonso”, dá-lhe uma festinha e vai-se sentar. Continuei próxima dele e disse-lhe “ainda te está a doer?”, ao que ele me responde sim com a cabeça, questiono-lhe se posso levantar a sua camisa para ele me mostrar onde lhe dói, novamente responde-me que sim com a cabeça. Verifico que está ligeiramente vermelho, mas nada de alarmante e digo-lhe “está um pouco vermelho, mas não é grave, queres que faça umas festinhas para ajudar a passar?”, nesse momento, olhou-me nos olhos e disse que sim. Fiquei até que ele se acalmasse e não chorasse mais. Por fim, perguntei-lhe se estava bem e ele disse que sim.</p> | |
| 15 | Sala (construções) | <p>O David quis experimentar um jogo de construção com formas geométricas que tem de se martelar um pequeno prego no centro de cada forma para que esta fique fixa num retângulo de cortiça. O David demonstrou grande à vontade em manusear o martelo e muita persistência em colocar o prego no buraco central da forma. Só precisou de alguma orientação para martelar diretamente no prego.</p> | Motricidade fina |

| |
|--------------------|
| Observações |
|--------------------|

| | Nº | Local | Registo das observações | Tema |
|------------------------------------|-----------|------------------|---|---|
| Quinta-feira 04/10/2018 | 16 | Sala (Tapete) | Em momento de grande grupo, no tapete, a educadora Célia chama a atenção do grupo para o que está disposto no centro do tapete. Rapidamente, o Manuel referiu “é o mapa das tarefas, finalmente”. A Célia respondeu que sim e começou por explicar às restantes crianças que aquele mapa ia ajudar a distribuir as tarefas e a ajudar a organizar as coisas, “por exemplo, se escolhermos um chefe do comboio, fica esse menino durante uma semana e assim já não temos de andar a escolher um à pressa, fica mais fácil e esse menino já sabe que durante essa semana é sempre o responsável, percebem?”. O grupo demonstrou interesse e adesão aquele instrumento, reconhecendo que iria facilitar a organização e distribuição das tarefas, sendo que todos eles teriam uma tarefa a desempenhar em cada semana. | Instrumento de regulação |
| | 17 | Sala (Tapete) | No decorrer da apresentação breve do mapa das tarefas, a Célia referiu que havia muita agitação na roda e que estava a dificultar a troca de ideias e opiniões inerentes a este momento. Assim, a Célia começou por propor “se calhar devíamos escolher os lugares na roda, por exemplo o Manuel, o Rodrigo e o Filipe quando estão juntos ficam muito agitados”. Começou-se a ouvir alguns “sim” e acabou por haver uma votação. De forma democrática, todas as crianças votaram a favor ou contra a colocação de lugares fixos na | Organização cooperada do espaço educativo |

| | | | | |
|--|----|------------------|--|---|
| | | | roda até que todos conseguissem manter-se calmos e ordeiros durante aquele momento. Rapidamente a maioria ganhou (sim) e a Célia, em conjunto com as crianças, negociou os lugares de cada um na roda, utilizando o critério: menino, menina (e assim sucessivamente). | |
| | 18 | Sala (Tapete) | O David demonstra alguma frustração quando não consegue realizar alguma tarefa autonomamente e apressa-se a pedir ajuda ao invés de persistir e tentar realizar a tarefa sozinho. Eu estava no tapete e o David estava a explorar um jogo de encaixe, por várias vezes encaixou as peças com alguma destreza. Porém, quando não conseguia dizia “ajuda” esticando os braços na minha direção. Visto que eu verifiquei que ele conseguia encaixar as peças, insisti que realizasse o encaixe autonomamente, assim disse-lhe “não David, tu consegues encaixar sozinho, tu encaixaste esta peça sozinha, continua a tentar e vais conseguir”. Com o incentivo da minha parte, ele acabava por ceder e tentava encaixar novamente, acabando por conseguir e chamar-me a atenção para eu verificar. Felicitei-o e o entusiasmo foi evidente. | Interação adulto-criança (promoção de autonomia) |
| | 19 | Sala | A educadora Célia, enquanto as crianças estavam-nos áreas, ia pedindo que individualmente viessem para perto dela tirar uma fotografia com a bata do jardim de infância para identificar os dossiers de cada criança. A adesão foi espontânea, à exceção da Eva. A Eva revela muito insegurança quando percebe que será o centro das atenções e recusa-se a realizar e/ou participar naquela atividade e momento, argumentando que não gosta ou que não quer. Para tirar a fotografia resistiu imenso, escondendo a cara, choramingando e | Interação adulto-criança (negociação) |

| | | | | |
|--------------------|--|--|--|--|
| | | | sentando-se no chão. A educadora opta por uma postura de negociação e acaba por convencê-la. Não obstante, o período de negociação é demorado e a Eva oferece resistência e mantém uma postura inflexível. | |
| Observações | | | | |

1ª reflexão semanal:

| | |
|--|----------------------|
| | Dimensão da análise |
| <p>A primeira semana do segundo estágio de mestrado acabou. Esta semana traduzindo-se numa <i>adaptação brusca</i> a uma nova sala, a uma nova equipa pedagógica, a um novo grupo de crianças, a um novo modelo pedagógico, mas, principalmente, a uma nova etapa desafiante que tenho pela frente.</p> <p>Desde logo que percebi que me encontra num novo <i>mundo</i> e, por isso, era crucial observar e assimilar todas diferenças e semelhanças que encontrei naquele ambiente educativo e debruçar-me relativamente àquilo que considerara mais significativo. Assim, decidi perceber com mais pormenor o Movimento da Escola Moderna (MEM) e, concomitantemente, o valor da participação, cooperação e voz da criança em todos os afazeres e decisões a tomar dentro da sala 2.</p> | Justificação do tema |
| <p>O MEM desconsidera a pedagogia tradicional e assenta na cooperação de transformação contínua da prática pedagógica recorrendo à reflexão e avaliação críticas da mesma, onde “cada um se constitui como recurso para os demais” (Serralha, 2009, p. 5), construindo, assim, uma pedagogia evolutiva com base num processo democrático e participativo (<i>idem</i>).</p> | O modelo pedagógico |

| | |
|--|---------------------------------|
| <p>O/a educador/a desempenha um papel decisivo como organizador/a do contexto, potenciando e desenvolvendo aprendizagens, “tendo em conta as necessidades, os desejos, o ritmo e as capacidades de cada um”, assegurando a oportunidade de todos/as atingirem o sucesso e serem responsáveis por este (Serralha, 2009, p. 26). Simultaneamente, o/a educador/a em conjunto com o grupo de crianças deve levar em consideração os direitos, diferenças e igualdades, criando condições para a participação, organização e gestão do currículo (<i>idem</i>).</p> | |
| <p>Por conseguinte, as bases deste modelo são a cooperação e a comunicação. Por meio de relações cooperativas em que as crianças se vêm como iguais, é necessário estabelecer regras pelas quais a sua conduta é regida (<i>idem</i>), como foi o caso da construção das regras da sala 2, produzidas com e a partir das ideias e opiniões das crianças. Visto que estas se apropriam do conhecimento por intermédio do envolvimento e interação com os seus pares e com o/a educador/a, desenvolvendo ideias e recursos em conjunto, adquirindo novos saberes e dando continuidade às suas experiências vividas (<i>idem</i>).</p> <p>A pedido da Célia, o Diego (5 anos) orienta e auxilia as crianças, uma a uma, a marcarem a presença no mapa das presenças. Inicialmente, o Diego queria marcar as presenças pelas outras crianças, aproximei-me dele e expliquei “Diego, cada um deve marcar a sua presença e tu ajudas caso eles precisem de ajuda, pode ser?”, ao que ele responde “mas a Célia disse para eu ajudar” e eu respondi “e tu vais ajudar, mas se marcares a presença por eles, assim eles não chegam a tentar”. Por fim ele concordou (Registo de observação nº 9, 03/10/2018).</p> <p>Consequentemente, o MEM não é somente promotor do desenvolvimento cognitivo, mas, também, do desenvolvimento social da criança (<i>idem</i>).</p> <p>Quando as crianças se dispersaram pelas áreas optei por ficar na área das artes e começar por interagir com elas, fazendo-lhes perguntas sobre o que faziam, como se chamavam, a idade, o que estavam a fazer, entre outras, de modo a criar empatia e cativá-las a conversar comigo e a conhecerem-me. Todas as</p> | <p>Cooperação e comunicação</p> |

| | |
|---|-----------------------------|
| <p>crianças que se distribuíram pelas áreas ficaram com mais uma ou duas crianças, acabando por iniciar atividades conjuntas com as mesmas (Registo de observação nº 4, 01/10/2018).</p> | |
| <p>O ambiente educativo é tido como um espaço de construção do processo democrático, dando espaço à participação ativa de todos os seus intervenientes – crianças e educador/a (<i>idem</i>), resultando da qualidade de organização e participação no “sistema de treino democrático” (Niza, 2013, p. 143). Assim, “as atitudes, os valores e as competências sociais e éticas que a democracia integra” (Serralha, 2009, p. 26) são construídas cooperativamente entre os intervenientes.</p> <p>Após a hora do conto, as crianças distribuíram-se pelas áreas, com a exceção das crianças que faltaram ontem. Essas foram para a área das artes pintar os cartões das áreas. Eu fiquei no tapete a construir a grelha do mapa das áreas, sendo que, após alguns momentos de exploração livre das áreas, a Carolina (4 anos), a Salomé (5 anos), a Leonor (4 anos) e a Francisca (5 anos) acabaram por me perguntar se me podiam ajudar e foram colando os símbolos de cada área, desenhando o número de crianças que podiam estar em cada área e o nome de cada área (Registo de observação nº 7, 02/10/2018).</p> <p>Decorrendo desta participação ativa, as crianças e o/a educador/a transferem o poder entre si, dando a possibilidade às crianças de “experimentarem vários papéis, desencadeando . . . um processo de amadurecimento, . . . de prestação de contas, ao grupo, dos desempenhos de cada um, facilitando-lhes a passagem de um estado de dependência a um estado consciente de maior autonomia” (<i>idem</i>, p. 28).</p> <p>Na área do faz de conta podem estar quatro crianças, sendo esta uma decisão tomada pelo grupo previamente. Não obstante, caso uma criança queira sair, as quatro crianças têm de falar e chegar a um acordo entre si, pois tem de arrumar esta área antes de sair. Por norma, as crianças tentam chegar a um consenso entre si, trocando argumentos na esperança de dissuadir ou convencer a ficar ou a sair daquela área. Só em último caso, recorrem à Célia na esperança de alguma ajuda em obter um acordo ou um consenso entre todos (Registo de observação nº 11, 03/10/2018).</p> | <p>Processo democrático</p> |

| | |
|---|---------------------------------------|
| <p>Partindo do pressuposto democrático, as crianças devem participar ativamente na organização e gestão do espaço e materiais, “a fim de facilitarem a sua utilização livre e autónoma” (<i>idem</i>, p. 28), privilegiando a aquisição de competências sociais e valores democráticos. Esta gestão “conduz as crianças à responsabilidade máxima e à autonomia total” (<i>idem</i>, p. 33).</p> <p>Contudo, a organização não é rígida, visto que este modelo assenta num pressuposto democrático e cooperativo, podem existir alterações, “desde que o grupo assim o entenda e caso se justifique” (<i>idem</i>, p. 35).</p> <p>No decorrer da apresentação breve do mapa das tarefas, a Célia referiu que havia muita agitação na roda e que estava a dificultar a troca de ideias e opiniões inerentes a este momento. Assim, a Célia começou por propor “se calhar devíamos escolher os lugares na roda, por exemplo o Manuel, o Rodrigo e o Filipe quando estão juntos ficam muito agitados”. Começou-se a ouvir alguns “sim” e acabou por haver uma votação. De forma democrática, todas as crianças votaram a favor ou contra a colocação de lugares fixos na roda até que todos conseguissem manter-se calmos e ordeiros durante aquele momento. Rapidamente a maioria ganhou (sim) e a Célia, em conjunto com as crianças, negociou os lugares de cada um na roda, utilizando o critério: menino, menina (e assim sucessivamente) (Registo de observação nº 17, 05/10/2018).</p> <p>As tomadas de decisão negociadas e em consenso entre todas as crianças, partindo da consciencialização dos fenómenos e clarificação moral, são determinantes na promoção moral e cívica das mesmas (Niza, 2013).</p> <p>Em suma, a organização e gestão cooperada das decisões e regulação de negociações possibilitam explicitamente o treino democrático (<i>idem</i>).</p> | <p>Organização e gestão cooperada</p> |
| <p>Por fim, o MEM dispõe de “uma visão sociocêntrica da educação escolar, onde a interação . . . , organizada para fins concretos de atividade educativa, . . . ganha progressiva qualidade no desenvolvimento” global das crianças (Niza, 2003, p. 143). Beneficiando uma reflexão crítica constante por parte do/a educador/a, interagindo e discutindo as suas experiências e pontos de vista com outros docentes, potenciando o</p> | <p>Interação e reflexão</p> |

| | |
|---|-------------|
| entendimento mútuo e o conhecimento, refletindo e adequando a sua prática pedagógica – “uns ensinam aos outros aquilo que aprenderam” (Serralha, 2009, p. 33). | |
| Niza, S. (2013). O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Coord.), <i>Modelos curriculares para a educação de infância</i> (pp. 141-159). Porto: Porto editora. | Referências |
| Oliveira-Formosinho, J. (2003). O modelo curricular m.e.m. – uma gramática pedagógica para a participação guiada. <i>Escola moderna</i> , 18, 5-9. | |
| Serralha, F. (2009). Caracterização do movimento escola moderna. <i>Escola moderna</i> , 35, 5-50. | |

Registos de observação da 2ª semana: 08 a 12/10/2018

| | Nº | Local | Registo das observações | Tema |
|-------------------------------------|----|------------------|---|--------------------------|
| Segunda-feira 08/10/2018 | 20 | Sala (tapete) | O Manuel (5 anos) entrou pela sala, acompanhado pelas restantes crianças que estavam no CAF e trazia na mão o trabalho sobre a família. Rapidamente, aproximou-se de mim e disse “olha Catarina, vê a minha família”. Olhei para ele, sorri e agarrei na cartolina. Esta abria como um livro e, lá dentro, estavam coladas diversas fotografias legendadas com os nomes e graus de parentesco da família do Manuel. Reparei que se sentia orgulhoso do seu trabalho e feliz por partilhá-lo comigo, assim felicitei-o dizendo “bem, tens uma família enorme Manuel, que bom”, ele soltou uma gargalhada | Interação adulto-criança |

| | | | | |
|--|----|---------------|---|---|
| | | | dizendo “pois é”. Sorri e disse “fizeste um ótimo trabalho, vou colocá-lo aqui no centro do tapete para pudermos partilhar com os amigos, pode ser?”. O Manuel acena que sim com a cabeça e sentou-se no seu lugar. | |
| | 21 | Sala (Tapete) | Hoje é o aniversário do Miguel, faz seis anos e, por isso, os pais combinaram com o Miguel e a educadora Célia oferecer um animal à sala 2. Nesta manhã, chegou o Leonardo, a tartaruga da sala 2. A Célia perguntou-lhe qual a razão daquele nome, o Miguel rapidamente explicou “eu chamei-o de Leonardo por causa das tartarugas ninja”. Todas as crianças ficaram entusiasmadas e a agitação foi imensa de volta do aquário fazendo perguntas e mexendo. Então, disse “não falem tão alto perto do Leonardo, ele assim fica com medo”. A Célia acrescentou “eu vou tirá-lo do aquário para cada um ver a tartaruga, mas têm de se sentar no tapete, vamos lá”. De seguida, sentaram-se todos no tapete esforçando-se por manter a calma. A Célia foi passando por todas as crianças para que estas vissem e tocassem na tartaruga, no seu comer, entre outros. Por fim, o Leonardo ficou em cima do armário dos jogos de chão, junto à área das ciências. Ao longo da manhã, a Leonor, a Aline, o Diego e o Miguel brincaram nas áreas da sala, mas dedicaram parte desse tempo a observar a tartaruga e a conversar sobre a mesma. | Chegada do Leonardo |
| | 22 | Sala (áreas) | No momento em grande grupo, no tapete, a Célia mostrou as cartolinas das áreas onde cada criança teria de colocar o seu cartão de área caso quisesse usufruir da mesma. Assim, as crianças distribuíram-se pelas áreas, eu e a Célia fomos colocando as cartolinas e lembrando as crianças “já viste que | Apropriação dos instrumentos de regulação |

| | | | |
|----|------|---|--|
| | | coloquei ali a área, vai colocar o teu cartão” e, autonomamente, cada criança ia buscar o seu cartão e colava no velcro dizendo “olha, olha já está”. A compreensão e apropriação foi rápida por grande parte do grupo, as crianças que se esqueciam eram rapidamente lembradas pelos seus amigos – “se estás nesta área tens de colocar o teu cartão aqui”. | |
| 23 | Sala | O Tiago (4 anos) desde do primeiro dia que não demonstra muito à vontade comigo. Contudo, sempre que lhe perguntava se podia limpar-lhe o nariz, este cedia. Hoje o caso foi diferente. Esteve muito agitado e choroso chamando pela mãe. Pedia a atenção da Célia e da Clara constantemente, tentei chegar-me a ele dizendo “não chores Tiago, queres vir para o meu colo?”, mas ele dizia-me que não e chamava a Célia ou a Clara. Na maior parte das vezes recorre à Clara, revelando uma nítida preferência por esta. | Interação adulto-criança (insegurança/ desconfiança) |
| 26 | Sala | Devido ao aniversário do Miguel (6 anos), juntámos as mesas da sala, colocámos as cadeiras para, assim, cantámos os parabéns. O Miguel sentou-se utilizando a sua coroa de <i>rei</i> , a Célia disse “como o Miguel faz anos, ele é que escolhe os lugares”. Começou por dizer ao Manuel (5 anos) e ao Filipe (5 anos) para se sentarem ao seu lado, porém o Diego ficou sentido porque queria sentar-se ao lado do Miguel. A Célia mencionou “Miguel, o Diego também queria sentar-se ao teu lado”. O Miguel pede desculpa e diz para ele se sentar “naquela cadeira ali que está mesmo perto de onde eu estou sentado”. De seguida, a Célia acrescenta em tom de desafio “Miguel, não podem ser só rapazes, também tem de ser raparigas”. Automaticamente, o | Noções matemáticas – padrão |

| | | | |
|--------------------|----------------------|--|--|
| | | Miguel diz “então vou sentar menino-menina e faço um padrão”. Eu e a Célia sorrimos – “é uma boa ideia”. | |
| Observações | O Miguel fez 6 anos. | | |

| | Nº | Local | Registo das observações | Tema |
|-----------------------------------|-----------|------------------|--|----------------------|
| Terça-feira 09/10/2018 | 27 | Sala (Tapete) | Em grande grupo, no tapete, surgiu o tema da dança porque a Célia explicou que íamos para o ginásio ter uma aula de dança. Imediatamente, a Leonor R. mencionou que ela, o Diego, o Martim e a Aline tiveram aulas de ballet na pedrita. Assim, a Célia pediu-lhe que mostrasse como os bailarinos colocam os pés. Houve muita hesitação e vergonha, mas após alguma negociação entre a Leonor R. e o Diego, ambos se levantaram e colocaram-se em pontas. Porém, o Martim frisou “eles não podem dançar, só as meninas é que dançam, é preciso uma saia para dançar”. A Célia sorriu e disse-lhe “achas?! Eu acho que não é preciso uma saia, o que é que vocês acham?!”. As respostas dividiram-se. Contudo, o Martim teimou “é preciso uma saia, sim! E só as meninas usam saia, elas é que dançam”. A Célia sorriu e disse “também há meninos que usam saia, não são só as meninas”. O Martim franziu o sobrolho e questionou “meninos?” e a Célia explicou “sim, na Escócia os meninos usam saia”. O espanto foi geral. | Identidade de género |
| | 28 | Ginásio | A dinamização do momento de dança teve muita adesão. Inicialmente, os rapazes demonstraram-se um pouco inibidos, mas com o decorrer dos | Motricidade grossa |

| | | | | |
|--|----|---|--|--|
| | | | diversos movimentos propostos pela Célia, acabaram por participar com entusiasmo e muitas gargalhadas à mistura. O David demonstrou-se um pouco perdido durante este momento em grande grupo, por isso dei-lhe a mão e fui alertando-o para os movimentos que a Célia fazia, reproduzia-os e encorajava-o: “vamos David, faz como eu”; “boa David, continua”. Reparei que quando a música tinha ritmos mais acelerados e, conseqüentemente, realizávamos os movimentos mais rápidos ou deslocávamo-nos pelo espaço mais rápido, o David soltava gargalhadas e sorria. Assim, perguntava-lhe “estás a gostar David?” e eu ele respondia com um entusiástico “sim”. | |
| | 29 | Sala (tapete + área das artes visuais) | Após o recreio da tarde, é a hora do conto. Hoje contei a história “Não fui eu” com recurso do objeto-livro. Inicialmente, tive alguma dificuldade em acalmar o grupo e alertá-los para que se focassem em mim. Gradualmente, fui solicitando que me escutassem e se sentassem de forma a verem sem dificuldades. Sem levantar a voz disse “vou contar-vos uma história, mas tem de estar calados para me ouvirem, ajudem-me a cantar a música para todos se preparem” e assim foi, ajudaram-me a cantar e, voluntariamente, foram-se sentando e acalmado. Comecei a contar a história, dei espaço para que fizessem perguntas e observassem as ilustrações da história, dei expressividade e entoação, mas sem levantar o tom de voz para não os destabilizar. Quando acabei a história, a agitação começou, uns queriam ir para as áreas e outros queriam fazer mais perguntas sobre a história e então disse “calma, assim não consigo perceber nada e eu ainda queria perguntar- | Atividade: dinamização da história “ <i>Não Fui Eu</i> ” e construção das personagens |

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | <p>vos uma coisa”. Sentaram-se e eu perguntei “alguém tem uma ideia para trabalharmos esta história?”, o <i>não</i> foi geral. Suspirei e disse “oh, mas eu pensei numa coisa para fazermos, podíamos construir as personagens desta história para colocá-las na área da biblioteca e vocês podiam recontá-la sempre que quisessem”, neste momento o <i>não</i> e o <i>sim</i> dividem-se. A Célia acrescenta “também podem construir fantoche e colocar na área dos fantoches e recontam esta história também”, o <i>sim</i> já foi começou a ser mais abundante. Então, perguntei “bem, então vamos contar quantas personagens temos para sabermos quantos meninos e meninas precisamos”. Abri o livro e, em conjunto, contámos as personagens. O Diego concluiu “são nove, precisamos de nove, eu quero fazer o mosquito”, nisto vários se levantam e começam a dizer que querem participar e qual a personagem que querem construir. Respondo “calma, calma. Vou tirar aqui um papel para escrever os vossos nomes e depois as personagens que querem fazer”. Durante este processo tive alguma dificuldade em gerir a excitação deles, insisti que se sentassem e que fossem dizendo, um a um, quem queria participar. Reparei que a Célia começou a falar com o Manuel, o Filipe e o Rodrigo convencendo-os a participarem na construção dos fantoches e quão benéfico seria para eles. Por fim, consegui apontar todos os nomes e as respetivas personagens. O Micael e a Aline tiveram uma ligeira disputa relativamente à personagem, mas resolveram o seu problema autonomamente. Posto isto, a Célia diz que podem ir para as áreas e questiona-me “vais já fazer as personagens com</p> | |
|--|--|---|--|

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | <p>eles? Podes já começar”, fiquei indecisa e disse “pois, não sei”. Rapidamente, o Diego aproximasse e diz “fazemos agora as personagens para o teatro?” e eu pergunto “se quiserem, podemos já começar”, nisto o Diego começa a chamar todos os restantes elementos do grupo (Diego, Micael, Leonor A., Aline, Afonso, Rodrigo, Filipe, Manuel e Carolina S.) para se juntarem na área das artes visuais e começarem a construir as suas personagens. Em pequeno grupo, sentados nas mesas, pergunto “como querem fazer as personagens?”, o Manuel “podemos desenhar no papel” e eu respondo “parece-me uma boa ideia, então vão lá buscar uma folha para cada um e os materiais que querem para pintar: lápis de cor, de cera, canetas de feltro, o que acharem melhor”. Rapidamente voltam todos para a mesa, cada um com uma folha e vários copos de lápis e canetas. A Carolina S. sugere “podes pôr aqui o livro para vermos as personagens e desenhá-las?” e eu “sim, claro”, assim coloquei o livro, visível a todos, com todas as personagens percetíveis. De forma autónoma, todos desenharam as suas personagens, à exceção da Leonor A. e da Aline. Tive de acompanhar e estimular o processo de criação de ambas, pois justificam que não conseguiam desenhar animais. Por isso, fui recorrendo à representação do livro questionando-as das formas das diferentes partes do corpo do animal: cabeça, corpo, número de patas, orelhas, olhos, nariz, cauda, entre outros. Foi um verdadeiro desafio, mas ambas conseguiram acabar a sua representação, sorrindo e dizendo “consegui fazer o meu animal”. De seguida, negocie com eles o corte e a</p> | |
|--|--|---|--|

| | | | | |
|--|----|------|--|---|
| | | | plastificação das personagens, expliquei-lhes que iria acompanhar os processos de corte e que faria plastificação sozinha, mostrando-lhes, como é óbvio, o produto final. | |
| | 30 | Sala | <p>O Afonso é uma criança muito inquieta. Nos momentos de grande grupo parece estar disperso nos seus pensamentos, sentando-se de costas para o grupo, cantarolando. Mas já aconteceu fazer intervenções adequadas ao que está a ser falado como precisamente o contrário. Não obstante, já tinha reparado que, no momento de explorarem as áreas, o Afonso escolhe sempre o mesmo boneco disponível nos jogos de chão. É um dinossauro do jogo do super mário. Durante a construção da sua personagem da história dinamizada por mim, a Célia comentou comigo este pormenor. Assim, referiu “vou experimentar tirar o boneco para ver se ele recorre a outro, ainda não percebi se é uma questão de ele se sentir seguro”. Após a construção do personagem, o Afonso dirigiu-se para a área dos jogos e, imediatamente, reparou que o dinossauro não estava lá. Primeiro, perguntou às outras crianças da sala se tinham mexido ou visto aquele objeto específico, a maioria não fazia ideia do que ele estava a falar. Numa das situações, aproximou-se do Micael (que estava comigo a construir a sua personagem) e ao ouvido disse-lhe “viste aquele dinossauro que estava ali (apontando) nos jogos de chão? é aquele verde que tu no outro dia brincaste”, o Micael franze o sobrolho e diz “qual brinquedo? Não sei do que é que estás a falar” e continuou concentrado no seu trabalho. Por fim, já agitado e aflito recorre à</p> | <p>Brincar (preferências de material da sala)</p> |

| | | | | |
|--------------------|--|--|--|--|
| | | | Célia dizendo “Célia, viste aquele brinquedo que estava ali nos jogos de chão? Eu já procurei e não encontro”, a Célia olhou para mim e sorriu, aproximasse dele e diz “não sei Afonso, mas vamos lá, eu ajudo-te a procurar”. | |
| Observações | | | | |

| | Nº | Local | Registo das observações | Tema |
|------------------------------------|-----------|------------------|--|-------------------------------|
| Quarta-feira 10/10/2018 | 31 | Sala (Tapete) | <p>Após o recreio da tarde, o grupo sentou-se no tapete. A Leonor R. coloca o dedo no ar, a Célia diz-lhe para se levantar e sentar-se no seu colo para explicar o que queria dizer.</p> <p>Leonor R.: “O Manuel roubou as cartas à Aline”</p> <p>Célia: “mas a situação foi contigo ou com a Alina”</p> <p>Leonor R.: “Foi com a Aline”</p> <p>Célia: “então vai lá sentar e vem aqui Aline”.</p> <p>A Leonor R. levanta-se e vai-se sentar no seu lugar. A Aline levanta-se chorosa, aproximasse da Célia e começa a explicar:</p> <p>Aline: “O Manuel e o Filipe roubaram-me as cartas”</p> <p>Manuel e Carolina S.: “Mas as cartas eram do Martim”</p> <p>Célia: “As cartas eram tuas Martim?”</p> <p>Martim: “Eu hoje trouxe umas cartas repetidas e dei à Aline”</p> <p>Célia: “Ofereceste à Aline?”</p> | Gestão de conflito e partilha |

| | | | |
|--|----|--|----------------------|
| | | <p>O Martim acenou que sim com a cabeça.</p> <p>Célia: “Estão a ver, as cartas eram da Aline”</p> <p>Aline: “Mas eles mexeram na minha mala”</p> <p>Célia: “Na mala?”</p> <p>Carolina S.: “A mala estava no recreio...”</p> <p>Manuel: “E nós fomos lá tirar as cartas porque pensávamos que era do Martim”</p> <p>Célia: “Nós temos uma regra na sala que diz que temos de partilhar, mas primeiro temos de pedir se podemos mexer”</p> <p>Leonor R.: “E eles não pediram nada à Aline”</p> <p>Célia: “Exactamente, roubaram, como a Aline disse e isso não está certo, tem de pedir desculpa e quando querem brincar com alguma coisa tem de...”</p> <p>Manuel, Carolina S. e Filipe: “Pedir”.</p> | |
| | 32 | <p>(Sala) Tapete</p> <p>Na hora do conto, o grupo votou entre a história do “Rei Leão” e o “Lobo que estava apaixonado”. Por diferença de um voto, ganhou o grupo que queria a história do lobo. A Célia leu o título do livro e o Manuel questionou “estava apaixonado por quem?” e o Martim respondeu “pela Loba”. A Célia sorriu e disse “porquê uma loba? Também podia ser uma girafa” e a Carolina S. acrescentou “ou então um lobo, também pode ser, não é?”. A Célia acenou que sim com a cabeça e disse “também pode ser, não sei... vamos descobrir” e começa a contar a história.</p> | Identidade de género |

| | | | | |
|--|----|----------------------------------|---|---|
| | 33 | Sala (cabides + tapete) | <p>De manhã, o grupo finalizou a construção dos fantoches colando-os a paus de gelados com cola líquida UHU. Fizeram pressão e depois ficaram em cima da mesa a secar. De seguida, combinámos brevemente como íamos apresentar a história. Porém, a Célia conversou comigo e deu-me dicas para que conseguisse preparar uma apresentação mais estruturada. No final da tarde, propôs ao grupo que nos juntássemos e treinássemos a dinamização. Deixei que escolhessem como iríamos fazer e, por sugestão do Manuel utilizámos o sofá da área da biblioteca para que eles se colocassem atrás a dinamizar. Logo de início, a Leonor A. recusou-se a participar dizendo “não quero” e choramingando. Expliquei que não havia razão para tal e disponibilizei-me para a ajudar. O Manuel disse que também ajudava os amigos. Durante o ensaio as estratégias foram combinadas, decidiram que seria melhor colocarem-se em fila, atrás do sofá, pela ordem em que as suas personagens apareciam na história. Estavam entusiasmados e empenhados. Na hora de dinamizar o teatro para o resto das crianças, no tapete, já não foi bem assim. A Leonor A. começou a chorar recusando-se a falar, os restantes elementos do grupo estavam em pé e começaram a tapar a visibilidade à Salomé que estava sentada a tentar ver o teatro. Tive imensas dificuldades em gerir aquela desorganização. A Célia sugeriu que eles se sentassem e acabou por correr ligeiramente melhor. A Aline, o Micael e o Afonso falaram muito baixinho, tive de estar sempre “em cima” deles para que percebessem que tinham de falar mais alto. Julgo que a vergonha e o entusiasmo</p> | <p>Atividade: dinamização de um teatro de fantoches</p> |
|--|----|----------------------------------|---|---|

| | | | | |
|--------------------|--|--|--|--|
| | | | dificultaram a dinamização e a minha falta de experiência em orientá-los e geri-los também. No final do teatro ficaram novamente agitados, a Célia teve de intervir lembrando-os que tem de se colocar uns ao lado dos outros e agradecer aos amigos que batem palmas. Por fim, perguntaram se alguém queria experimentar os fantoches e dinamizar aquela história. Assim foi, ajudei as crianças na dinamização e correu ligeiramente melhor. | |
| Observações | | | | |

| | Nº | Local | Registo de observações | Tema |
|------------------------------------|-----------|------------------|--|------------------------|
| Quinta-feira 11/10/2018 | 34 | Sala (Tapete) | A chegada das crianças é realizada com alguma agitação. País a entrarem e a sair, crianças a chegar e a querer partilhar mil e uma experiências. Não obstante, a Célia demonstrasse disponível a tudo e a todos, ouve e transmite recados/comentários relativamente a uma criança com o pai/mãe/avó. Hoje de manhã, já estávamos sentados no tapete, partilhando opiniões e ideias, enquanto iam marcando a presença um a um. Entretanto, chegou a Catarina com a Mãe. Reparei que a mãe da Catarina aproximou-se da Célia, agachando-se e trocaram <i>dois dedos de conversa</i> . Posto isto, a mãe despede-se da Catarina e sai da sala. Olhei para a Célia e esta desabafava de for despercebida “a mãe da Catarina queixou-se de empurrões, julgo que seja o David, senta-te ao pé deles”. E assim o fiz. | Relação escola-família |

| | | | | |
|--|----|------|--|-------------------|
| | | | Realmente, entrevi várias vezes devido ao comportamento agressivo do David em relação à Catarina, bem com à Carolina M. | |
| | 35 | Sala | <p>Para a distribuição das tarefas da sala, as crianças têm de escrever o seu nome em cinco cores para, assim, identificarem qual a sua tarefa a partir do reconhecimento do nome e da associação da cor à semana do mês em que estamos. Por isso, hoje procedi à contagem das crianças que já tinham escrito o seu nome e faltavam três crianças: o Diogo, a Catarina e o Martim. O Diogo escreveu o seu nome sem qualquer apoio/supervisão adulta e sem suporte escrito do seu nome. O Martim não consegue de todo escrever o seu nome e, assim, a Célia irá escrevê-lo a computador e associá-lo à sua fotografia. Em relação à Catarina, chamei-a e perguntei:</p> <p>Eu: “Catarina, sabes escrever o teu nome?”</p> <p>Catarina: “Não”</p> <p>Eu: “Hm, queres tentar escrever? Eu posso ajudar-te, se quiseres”</p> <p>Catarina: “Sim, quero”</p> <p>Eu: “Boa, então vai buscar o teu cartão do nome e senta-te aqui ao pé de mim”</p> <p>Quando se sentou, coloquei-lhe uma folha branca à frente, coloquei o cartão perto dela, entreguei-lhe uma caneta e ela, prontamente, disse:</p> <p>Catarina: “Eu não sei fazer esta letra” – apontando com o dedo para a letra C.</p> | Linguagem escrita |

| | | | | |
|--|----|------------------------------|---|---------------------|
| | | | <p>Eu: “Não tem problema, experimenta fazer sozinha, se achares que não consegues, pedes-me ajuda, está bem?”</p> <p>Catarina: “Está bem”</p> <p>De forma tímida, desenhou o seu primeiro C e felicitei-a, sorriu e acrescentou “esta eu sei fazer” – apontando para a letra A.</p> <p>O processo foi bastante gratificante e compensador para ambas, eu felicitei-a pela sua conquista e ela mostrou-se cada vez mais confiante em escrever o seu nome nas quatro cores restantes. Somente uma letra a deixava receosa e pela qual pediu sempre auxílio, o <i>terrível</i> N.</p> | |
| | 36 | Sala (Área da biblioteca) | <p>Enquanto estava a ajudar a Catarina a escrever o seu nome, ouvi um choro. Olhei para trás e reparei que o Martim estava a chorar e o Diego estava debruçado sobre ele dizendo alguma coisa. Levantei-me e aproximei-me e coloquei-me ao nível deles:</p> <p>Eu: “O que se passa Martim? Porque estás a chorar?”</p> <p>Martim: “Foi o Diego, magoou-me no dedo” – dizia no meio de soluços e lágrimas</p> <p>Diego: “Oh Catarina, foi sem querer, eu já lhe disse”</p> <p>Eu: “Eu percebo Diego, mas mesmo assim magoaste-o, olha... Ele está a chorar”</p> <p>Diego: “Mas foi sem querer”</p> <p>Eu: “Eu sei... Mas quando magoamos as pessoas o que é que fazemos?”</p> <p>Diego: “Pedimos desculpa”</p> | Gestão de conflitos |

| | | | | |
|--------------------|--|--|--|--|
| | | | <p>Eu: “E mesmo sendo sem querer, magoaste-o, não achas que devias pedir desculpa? Os acidentes acontecem”</p> <p>Diego: “Desculpa Martim, foi sem querer”</p> <p>Entre lágrimas, o Martim olhou para o Diego e acenou que sim com a cabeça. Como percebi que continuava agitado, disse-lhe “vamos ali ao lavatório por um pouco de água fria e ver como está o teu dedo”. Dei-lhe a mão e fomos até ao lavatório. Coloquei-me ao seu nível e disse “vá, vamos pôr o dedo aqui debaixo de água” e abri a torneira. Deixei correr um pouco de água e aproximei o olho direito do seu dedo e disse “hm, parece que está tudo bem, não está vermelho, não tem nenhuma ferida... sentes-te melhor?”. O Martim olhou para mim, limpou as lágrimas e disse “sim”. Dei-lhe uma festa na face e disse “queres um abraço?”, rapidamente se agarrou ao me pescoço e, logo de seguida, o soltou, correu até à área da biblioteca e continuou a folhear livros com o Diego, como se nada tivesse acontecido.</p> | |
| Observações | | | | |

| | Nº | Local | Registo das observações | Tema |
|-----------------------------------|-----------|--------------|--|-------------|
| Sexta-feira 12/10/2018 | 37 | Ginásio | Às 10h 15m, a sala 2 e a sala 1 têm ginástica no ginásio, em simultâneo. O campo é dividido ao meio, de um lado fica a sala 1 e do outro a sala 2. O Diogo não participou na aula porque veio de calças de ganga e o professor Rodrigo só autoriza que as crianças participem se estiverem devidamente | Vinculação |

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | <p>equipadas: calças/calções de treino. O grupo chegou ao ginásio e sentou-se em linha à espera que o professor Rodrigo se despedisse da sala 3. A Francisca mal viu o professor aproximar-se do grupo e saudá-los, levantou-se e recusou-se a participar dizendo “Célia, eu não quero fazer”. A Célia tentou negociar com ela, mas começou a chorar e, devido às demonstrações de isolamento e insegurança por parte da Francisca, optou por não forçar. O Tiago também não quis participar. Assim, a Célia arranjou uma bola e sugeriu-lhes que ficassem no chão sentados, perto de mim e dela, a jogarem com a bola. Rapidamente, o Tiago se colocou de parte e o jogo entre o Diogo e a Francisca percebi interesse. A Célia encorajou o Tiago a participar, mas este limitou-se a explorar o espaço livremente. O Diogo e a Francisca sentaram-se no banco. Sentei-me no chão e tentei que o Tiago me mandasse a bola, com algum desinteresse, lá me mandou a bola a rolar pelo chão. Continuei com uma postura de incentivo, sorrindo e dizendo para ele me atirar a bola. Após algumas tentativas, já mandava a bola e olhava para mim sorrindo discretamente. Às vezes, a bola não vinha na minha direção e eu dizia-lhe “oh não consigo apanhar, vai lá buscar Tiago”, ele levanta-se olhava para mim e ria-se. Voltava com a bola na mão e lançava-a para mim. Em algumas situações, quando me distraía porque alguma criança me chamava, ele empurrava a bola na minha direção e aguardava pela minha reação, quando sentia a bola a tocar-me dizia “aí, desculpa Tiago, vou já já mandar a bola para ti, toma”. Durante aqueles minutos consegui criar uma primeira</p> | |
|--|--|---|--|

| | | | |
|----|------------------|--|--|
| | | <p>ligação com o Tiago, coisa que até hoje não tinha conseguido. Após este momento, já sorriu para mim durante o resto do dia e deixou que me aproximasse dele. Porém, o David ao reparar nesta aproximação demonstrou algum ciúme. Afastou-se do grupo, não querendo participar nos jogos que o professor Rodrigo propunha, querendo que atirasse a bola para ele. Tentei incentivá-lo “vai David, eu estava a ver-te, estavas a fazer as coisas muito bem”, a Célia e a Clara tiveram de incentivá-lo, mas ele acabava por voltar. A Célia mencionou que devem ser ciúmes pela atenção que estava a dar ao Tiago.</p> | |
| 38 | Sala (Tapete) | <p>A Francisca, por incentivo da Célia, explorou a área da escrita. Durante o curto período da manhã e da tarde, a Francisca reproduziu palavras autonomamente, com o auxílio de cartões com imagens de frutos e objetos. Algumas letras eram desafiantes e pediu-me auxílio.</p> <p>Francisca: “Catarina podes vir aqui ajudar-me?”</p> <p>Eu: “Claro, o que precisas?”</p> <p>Francisca: “Eu não consigo fazer esta letra” – apontando com o dedo para a letra R.</p> <p>Eu: “Queres experimentar sozinha? Se não conseguires podes apagar com a borracha e depois eu ajudo-te”</p> <p>Francisca: “Hm, está bem”</p> <p>Autonomamente, olhou várias vezes para o R e, com algum receio, desenhou um tímido R, mas bastante perceptível, assim, felicitei-a “boa Francisca,</p> | Linguagem escrita (valorização e comunicação) |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | <p>conseguiSTE”. A Francisca olhou para mim e soltou uma gargalhada. Algum tempo depois, volta a chamar-me dizendo que tem dificuldades com outra letra. Assim que me aproximei, questionei-lhe:</p> <p>Eu: “então, diz-me lá qual é a letra”</p> <p>Francisca: “É está aqui” – apontando com o dedo para a letra K.</p> <p>Eu: “Hm, eu acho que devias tentar sozinha, à pouco também não conseguias fazer esta, a letra R, e depois de tentares correu bem, queres experimentar sozinha primeiro?”</p> <p>Francisca: “está bem”</p> <p>Com algum receio, desenhou um K confuso, rapidamente me disse: “vou apagar com a borracha e depois ajudas-me, está bem?”, sorri e respondi “claro que sim”. Segurei-lhe na mão e, gradualmente, verbalizei e demonstrei qual a parte da letra que iríamos desenhar. Não limitei a sua mão, deixei que ela me guiasse e percebesse que eu não impunha os movimentos, ambas, cooperativamente, desenhávamos aquela letra.</p> <p>No final da tarde, antes de um grupo de crianças apresentar um concerto organizado e estruturado autonomamente por eles, a Célia pediu à Francisca para mostrar o que fizera durante a sua exploração na área da escrita.</p> <p>Célia: “Já viram o que a Francisca fez hoje? É um trabalho difícil, não acham?”</p> | |
|--|--|--|--|

| | | | | |
|--------------------|--|--|--|--|
| | | | As crianças responderam em uníssono “sim”. A Francisca corou e tentou esconder a face, a Célia lembrou “o que é devemos fazer quando um amigo faz um bom trabalho?”, as crianças respondem “bater palmas”. | |
| Observações | | | | |

2ª reflexão semanal:

| | |
|---|-------------------------------------|
| | Dimensão da análise |
| <p>Durante a presente semana pretendi compreender e integrar-me o melhor que pude na organização do espaço educativo (sala de atividades). Identifiquei, claramente, que as crianças do ano passado identificavam e operavam dentro do espaço sem dificuldades, recorrendo aos instrumentos de regulação quando necessário.</p> <p>Em momento de grande grupo, no tapete, a educadora Célia chama a atenção do grupo para o que está disposto no centro do tapete. Rapidamente, o Manuel (5 anos) referiu “é o mapa das tarefas, finalmente” (Registo de observação nº 16, 04/10/2018).</p> <p>Essas mesmas crianças, auxiliavam as outras quando estas apresentavam dificuldades em distribuir-se pelas áreas e/ou utilizar os instrumentos de regulação.</p> <p>Posto isto, decidi refletir sobre a organização do espaço e qual o papel das crianças e da educadora nesse processo, tendo como principal fim a aquisição de estratégias a ter em conta na minha prática como futura educadora de infância.</p> | Justificação do tema |
| Os espaços e tempos no Jardim de Infância (JI) criam as condições necessárias para a formação orientada da criança, respeitando os seus direitos, nas mais variadas dimensões, tais como: “linguística, intelectual, expressiva, emocional, corporal, social e cultural, respeitando os princípios éticos, políticos e | Conceção de Jardim de Infância (JI) |

| | |
|--|--|
| <p>estéticos” (Gralik, Rocha, Steinbach & Buss-Simão, 2014, p. 113). Neste contexto, a criança aprende a interagir e a relacionar-se com o outro, ampliando e diversificando as suas experiências pessoais (<i>idem</i>). Isto posto, o processo de ensino-aprendizagem inicia-se a partir do conhecimento prévio da criança e desenvolve-se com o apoio dos recursos disponíveis no ambiente educativo em que esta se insere (Mosimann & Koerich, 2009).</p> <p>É preciso oferecer espaços com propostas diferenciadas, situações diversificadas, que ampliem as possibilidades de exploração e “pesquisa” infantis. As crianças realmente ampliam a capacidade de exercitar a autonomia, a liberdade, a iniciativa, a livre escolha quando o espaço está adequadamente organizado (Thiago, 2000 citado por Gralik et al., 2014, p. 115).</p> <p>Partindo do “pressuposto de que o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 21), a organização do ambiente educativo torna-se fundamental na construção de relações criança-criança, bem como criança-adulto/a, proporcionando novas experiências e descobertas (Mosimann & Koerich, 2009). Simultaneamente, a criança deve reconhecer este espaço como um local seguro e onde esta é escutada e valorizada (Silva et al., 2016).</p> <p>No final da tarde, antes de um grupo de crianças apresentar um concerto organizado e estruturado autonomamente por eles, a Célia pediu à Francisca (5 anos) para mostrar o que fizera durante a sua exploração na área da escrita.</p> <p>Célia: “Já viram o que a Francisca fez hoje? É um trabalho difícil, não acham?”</p> <p>As crianças responderam em uníssono “sim”. A Francisca corou e tentou esconder a face, a Célia lembrou “o que é devemos fazer quando um amigo faz um bom trabalho?”, as crianças respondem “bater palmas” (Registo de observação nº 38, 12/10/2018).</p> | |
| <p>O/A educador/a e as crianças devem, de forma cooperada, criar as condições indispensáveis para conceber um ambiente educativo “capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos” da sociedade em que se inserem (Niza, 1996, p. 193).</p> | <p>Organização do ambiente educativo</p> |

| | |
|--|-----------------------------------|
| <p>No decorrer da apresentação breve do mapa das tarefas, a Célia referiu que havia muita agitação na roda e que estava a dificultar a troca de ideias e opiniões inerentes a este momento. Assim, a Célia começou por propor “se calhar devíamos escolher os lugares na roda, por exemplo o Manuel (5 anos), o Rodrigo (5 anos) e o Filipe (5 anos) quando estão juntos ficam muito agitados”. Começou-se a ouvir alguns “sim” e acabou por haver uma votação. De forma democrática, todas as crianças votaram a favor ou contra a colocação de lugares fixos na roda até que todos conseguissem manter-se calmos e ordeiros durante aquele momento. Rapidamente a maioria ganhou (sim) e a Célia, em conjunto com as crianças, negociou os lugares de cada um na roda, utilizando o critério: menino, menina – e assim sucessivamente (Registo de observação nº 17, 04/10/2018).</p> <p>A partir do conhecimento que a criança possui do ambiente, esta dispõe de condições favoráveis à sua independência e autonomia na utilização e organização do mesmo, apropriando-se e decidindo de forma cooperada com os outros, as mudanças e melhoramentos necessários a fazer (Silva et al., 2016).</p> <p>No momento em grande grupo, no tapete, a Célia mostrou as cartolinas das áreas onde cada criança teria de colocar o seu cartão de área caso quisesse usufruir da mesma. Assim, as crianças distribuíram-se pelas áreas, eu e a Célia fomos colocando as cartolinas e lembrando as crianças “já viste que coloquei ali a área, vai colocar o teu cartão” e, autonomamente, cada criança ia buscar o seu cartão e colava no velcro dizendo “olha, olha já está”. A compreensão e apropriação foi rápida por grande parte do grupo, as crianças que se esqueciam eram rapidamente lembradas pelos seus amigos – “se estás nesta área tens de colocar o teu cartão aqui” (Registo de observação nº 22, 08/10/2018).</p> <p>Concomitantemente, este ambiente deve adequar-se às características e necessidades das crianças servindo, também, como um instrumento de (re)adaptação da prática do/a educador/a (<i>idem</i>).</p> | |
| <p>O espaço da sala 2 é constituído por uma área central polivalente para trabalho coletivo ou de pequeno grupo e oito áreas de atividades, sendo estas: (i) biblioteca, (ii) escrita, (iii) artes visuais, (iv) ciências, (v) faz de conta, (vi) jogos de mesa e construções, (vii) jogos de chão e (viii) garagem. Todas as áreas dispõem de materiais favoráveis ao exercício de atividades características das mesmas, como por exemplo, a biblioteca</p> | <p>As áreas – apropriação</p> |

dispõe de um tapete, um sofá e almofadas “que convidam à consulta dos documentos que aquela contém” (Niza, 1996, p. 199); a área da escrita contém imagens legendadas de objetos, alimentos, entre outros, beneficiam “as tentativas . . . de pré-escrita e escrita” das crianças (*ibidem*);

A Francisca (5 anos), por incentivo da Célia, explorou a área da escrita. Durante o curto período da manhã e da tarde, a Francisca reproduziu palavras autonomamente, com o auxílio de cartões com imagens de frutos e objetos. Algumas letras eram desafiantes e pediu-me auxílio.

Francisca: “Catarina podes vir aqui ajudar-me?”

Eu: “Claro, o que precisas?”

Francisca: “Eu não consigo fazer esta letra” – apontando com o dedo para a letra R.

Eu: “Queres experimentar sozinha? Se não conseguires podes apagar com a borracha e depois eu ajudo-te”

Francisca: “Hm, está bem”

Autonomamente, olhou várias vezes para o R e, com algum receio, desenhou um tímido R, mas bastante perceptível, assim, felicitei-a “boa Francisca, conseguiste”.

a área das artes visuais conta com papel, canetas de feltro, lápis de cor, lápis de cera, e todos os materiais que favoreçam a pintura, o desenho, a modelagem e tapeçaria;

Rapidamente, o Diego (5 anos) aproximasse e diz “fazemos agora as personagens para o teatro?” e eu pergunto “se quiserem, podemos já começar”, nisto o Diego começa a chamar todos os restantes elementos do grupo (Micael (5 anos), Leonor A. (4 anos), Aline (4 anos), Afonso (5 anos), Rodrigo (5 anos), Filipe (5 anos), Manuel (5anos) e Carolina S. (5 anos)) para se juntarem na área das artes visuais e comecem a construir as suas personagens. Em pequeno grupo, sentados nas mesas, pergunto “como querem fazer as personagens?”, o Manuel “podemos desenhar no papel” e eu respondo “parece-me uma boa ideia, então vão lá buscar uma folha para cada um e os materiais que querem para pintar: lápis de cor, de cera, canetas de feltro, o que acharem melhor”. Rapidamente voltam todos para a mesa, cada um com uma folha e vários copos de lápis e canetas (Registo de observação nº 29, 09/10/2018).

| | |
|--|-------------------------------|
| <p>a área do faz de conta engloba um guarda roupas e adereços que auxilia as crianças na representação dramática de situações do quotidiano; a área das ciências, estando por enquanto em suspenso, ainda só possui uma tartaruga – o Leonardo, proporcionando “a criação e observação” do mesmo (<i>ibidem</i>);</p> <p>Nesta manhã, chegou o Leonardo, a tartaruga da sala 2. A Célia perguntou-lhe qual a razão daquele nome, o Miguel (6 anos) rapidamente explicou “eu chamei-o de Leonardo por causa das tartarugas ninja”. Todas as crianças <i>ficaram entusiasmadas</i> e a <i>agitação foi imensa</i> de volta do aquário fazendo perguntas e mexendo. Então, disse “não falem tão alto perto do Leonardo, ele assim fica com medo”. A Célia acrescentou “eu vou tirá-lo do aquário para cada um ver a tartaruga, mas têm de se sentar no tapete, vamos lá”. De seguida, sentaram-se todos no tapete esforçando-se por manter a calma. A Célia foi passando por todas as crianças para que estas vissem e tocassem na tartaruga, na sua comida, entre outros. Por fim, o Leonardo ficou em cima do armário dos jogos de chão, junto à área das ciências (Registo de observação nº 21, 08/10/2018).</p> <p>a área de jogos de mesa e construções abrange atividades que estimulem o raciocínio e a criatividade, dispondo de legos e puzzles; a área dos jogos de chão também possibilita construções de maiores dimensões, tendo animais de plástico e personagens de jogos e/ou filmes infantis; a área da garagem usufruiu de um tapete com estradas, sinais de trânsito de madeira, carros, autocarros, motas e outros veículos em miniatura, estimulando a (re)criação de hábitos rodoviários. Assim, é esperado que estas áreas reproduzam “um estúdio ou oficina de trabalho, em tudo aproximado dos ambientes e organizações das sociedades” (<i>idem</i>, p. 200).</p> <p>Por conseguinte, esta organização permite a relação e interação entre os intervenientes “possibilitando novas experiências” (Mosimann & Koerich, 2009, p. 56).</p> | |
| <p>Apesar da criança desenvolver a sua independência e autonomia a partir da apropriação e participação na organização do ambiente educativo, esta “vê no adulto o apoio, a base que precisa, ou seja, ao longo do</p> | <p>Perfil do/a educador/a</p> |

seu desenvolvimento o grau de dependência que a criança tem em relação ao adulto vai diminuindo, porém não se torna nulo” (*idem*, p. 58).

De forma autônoma, todos desenharam as suas personagens, à exceção da Leonor A. (4 anos) e da Aline (4 anos). Tive de acompanhar e estimular o processo de criação de ambas, pois justificam que não conseguiam desenhar animais. Por isso, fui recorrendo à representação do livro questionando-as das formas das diferentes partes do corpo do animal: cabeça, corpo, número de patas, orelhas, olhos, nariz, cauda, entre outros. Foi um verdadeiro desafio, mas ambas conseguiram acabar a sua representação, sorrindo e dizendo “consegui fazer o meu animal” (Registo de observação nº 29, 09/10/2018).

Portanto, o/a educador/a deve posicionar-se no lugar da criança, repensando e refletindo sobre a sua prática, de modo a “partilhar saberes, sentidos, significados, valores, experiências . . . num processo de construção permanente” com e para as crianças (Gralik et al., 2014, p. 128).

É indispensável dispor de um olhar atento e uma escuta apurada para saber os seus interesses, descobertas, conflitos e dinâmicas entre e com as crianças, a fim de conhecê-las e compreendê-las (*ibidem*).

Sentei-me no chão e tentei que o Tiago (4 anos) me mandasse a bola, *com algum desinteresse*, lá me mandou a bola a rolar pelo chão. Continuei com uma postura de incentivo, sorrindo e dizendo para ele me atirar a bola. Após algumas tentativas, já mandava a bola e olhava para mim *sorrindo discretamente*. Às vezes, a bola não vinha na minha direção e eu dizia-lhe “oh não consigo apanhar, vai lá buscar Tiago”, ele levanta-se olhava para mim e ria-se. Voltava com a bola na mão e lançava-a para mim (Registo de observação nº 37, 12/10/2018).

Com base na construção do processo relacional com as crianças, o/a educador/a deve apoiar “discretamente o arranque das atividades” (Niza, 1996, p. 203) e estimular o desenvolvimento das mesmas nas diversas áreas, assim como gerir e auxiliar as crianças na resolução de um conflito (*idem*), valoriza e expõe as produções, descobertas e soluções das crianças, modera e estimula debates e negociações (Silva et al., 2016).

| | |
|--|--------------------|
| <p>Na hora do conto, o grupo votou entre a história do “Rei Leão” e o “Lobo que estava apaixonado”. Por diferença de um voto, ganhou o grupo que queria a história do lobo (Registo de observação nº 32, 10/10/2018).</p> <p>Coincidentemente, o/a educador/a apoia e facilita a compreensão que as crianças têm “dos sentimentos, intenções e emoções”, apoiando a explicitação e aceitação de diferentes pontos de vista, “favorecendo a negociação e resolução conjunta do problema (<i>idem</i>, p. 25).</p> <p>O Afonso (5 anos) estava com o Miguel (5 anos) a ver as músicas do fredy no computador e a Catarina (4 anos) estava na mesa a fazer puzzles. A um dado momento, a Catarina levantou-se para ir buscar outro jogo e o Afonso reparou que o Rodrigo (5 anos), o Filipe (5 anos) e o Manuel (5 anos) estavam a fazer construções com legos e, assim, aproxima-se da mesa para alcançar a caixa dos legos e sentar-se na cadeira quando a Catarina volta e o empurra dali dizendo “não Afonso, esse é o meu lugar”. Consequentemente, o Afonso bate com as costelas na mesa, afastasse e começa a chorar. A Catarina senta-se. Assim, digo-lhe “Catarina, magoaste o Afonso, ele está a chorar”. A Catarina levanta-se, inclina-se para ver a cara do Afonso e abraça-o dizendo “não chores Afonso”. Aproximo-me de ambos, coloco-me à sua altura e digo “acho que o Afonso ficou mesmo magoado, devias pedir-lhe desculpa Catarina”. De imediato, a Catarina segura na cara do Afonso e olhando-o nos olhos e diz “desculpa Afonso”, dá-lhe uma festinha e vai-se sentar (Registo de observação nº 14, 03/10/2018).</p> <p>Em suma, o/a educador/a assume-se como promotor da organização cooperada do ambiente educativo, possibilitando o treino democrático, apresentando-se como um ouvinte ativo, provocando a livre expressão e atitude crítica da criança, estimulando a autonomia e responsabilização de cada criança integrante naquele grupo específico (Niza, 1996).</p> | |
| <p>Gralik, C. Rocha, E., Steinbach, M. & Buss-Simão, M. (2014). “Prepara tudo que nós vamos brincar!”: organizar espaços, possibilitar brincadeiras e experienciar a docência do estágio na educação infantil. <i>Zero-a-seis</i>, 1(29), 112-130.</p> | <p>Referências</p> |

| | |
|---|--|
| <p>Mosimann, A. & Koerich, L. (2009). A organização do espaço: traçando caminhos para trabalhar a autonomia, a afetividade, as brincadeiras e o movimento. <i>Zero-a-seis</i>, 11(19), 48-76.</p> <p>Niza, S. (1996). O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In A. Nóvoa, F. Marcelino & J. Ó (Coords.), <i>Sérgio Niza – escritos sobre educação</i> (pp. 190-210). Lisboa: Tinta-da-china.</p> <p>Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). <i>Orientações curriculares para a educação pré-escolar</i>. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.</p> | |
|---|--|

Registo de observação da 3ª semana: 15 a 19/10/2018

| | Nº | Local | Registo das observações | Tema |
|-------------------------------------|----|------------------|--|---------------------------------|
| Segunda-feira 15/10/2018 | 39 | Sala (Tapete) | <p>Hoje choveu, finalmente. As crianças não falavam de outra coisa. Mostravam as roupas molhadas e diziam que havia muito trânsito por causa da chuva. Rapidamente, começaram a debater por que razão a chuva era importante.</p> <p>Miguel: “A chuva é importante para regar a horta da pedrita”</p> <p>Leonor R.: “A chuva é importante por causa das flores”</p> <p>Miguel: “Foi o que eu disse”</p> <p>Célia: “Tu só falaste na horta da pedrita, a Leonor falou no geral, não foi?”</p> <p>Leonor R.: “Foi”</p> | Noções de conhecimento do mundo |

| | | | | |
|--|----|------------------------------|---|--------------------------|
| | | | <p>Afonso: “A chuva é importante por causa das árvores”</p> <p>Aline: “E das flores”</p> <p>Leonor R.: “Eu já tinha dito as flores”</p> <p>Célia: “Pois foi, estavas distraída Aline”</p> <p>Manuel: “Se não regarmos as flores, elas ficam de cabeça para baixo, assim” – exemplifica, baixando a cabeça na direção do chão</p> <p>Célia: “As flores murcham, é isso que queres dizer Manuel?”</p> <p>Manuel: “Pois é isso”</p> | |
| | 40 | Sala (área da garagem) | <p>Pela terceira vez, desde que comecei o estágio, que reparei que o Tiago demonstra interesse pela área da garagem, pois é a única área em que ele fica é realmente explora os objetos que lá se encontram, deitasse no chão, manipulando-os. Aproximei-me dele, baixei-me e disse:</p> <p>Eu: “Olá Tiago”</p> <p>Tiago: “É o carro”</p> <p>Eu: “Gostas de brincar com carros?”</p> <p>Tiago: “Sim”</p> <p>Eu: “Posso brincar contigo?”</p> <p>Tiago: “Sim”</p> <p>Deitei-me no chão e fui escolhendo os carros, mencionei:</p> <p>Eu: “Olha, o meu carro abre as portas”</p> <p>Tiago: “E este?” – apontando para o seu carro</p> <p>Eu: “Hm, acho que não abre” – tentando abrir as portas</p> | Interação adulto-criança |

| | | | |
|----|------------------|---|---|
| | | <p>Tiago: “E esse?” – apontando para o meu carro</p> <p>Eu: “Este abre, olha” – abri e fechei as portas</p> <p>De imediato, segurou no meu carro e apontou para outro carro:</p> <p>Tiago: “E este?”</p> <p>Eu: “Vou experimentar... Olha, este abre” – esticando o carro até ele o Tiago agarrou-o e sorriu.</p> <p>A Carolina M. aproximou-se e perguntou:</p> <p>Carolina M.: “Posso brincar na garagem?”</p> <p>Eu: “Quantos cartões estão na área da garagem?”</p> <p>Carolina M.: “Só um”</p> <p>Eu: “E tens lugares vazios?”</p> <p>Carolina M.: “Sim”</p> <p>Eu: “Então achas que podes ou não brincar aqui?”</p> <p>Carolina M.: “Posso. Só está um menino e podem estar três”</p> <p>Eu: “Exactamente”</p> <p>Ficamos ali os três a brincar com os carros até a Célia cantar a música para arrumar.</p> | |
| 41 | Sala (Tapete) | <p>Esta semana é a semana da alimentação saudável. Como tal, a Celia propôs que eu contasse a história da Mosca Fosca para, de seguida, propor ao grupo fazermos um bolo saudável. Primeiramente, tivemos de ir a votos. Pois, o grupo tinha de escolher continuar a história do Rei Leão ou ouvir a história da Mosca Fosca. A esmagadora maioria (14) votou para a Mosca</p> | <p>Atividade: dinamização de uma história – A casa da Mosca Fosca</p> |

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | <p>Fosca, o Tiago inclusive. A dinamização correu bem, algumas crianças conheciam a história e o grupo demonstrou interesse e entusiasmo, fazendo questões e comentando a história. No fim da história, o grupo ficou bastante agitado. A Salomé só perguntava “podemos ir para as áreas?”, incansavelmente. Começaram a conversar uns com os outros e já ninguém se ouvia. Perguntei “posso perguntar uma coisa?”, aqueles que me ouviam diziam sim e os outros nem ouviam a minha pergunta sequer. Desaprovei o comportamento dizendo “isto é impossível, ninguém se ouve, ninguém se entende. Estou aqui eu a tentar conversar convosco para vos propor uma coisa e vocês nem me ouvem, eu fico mesmo triste”. A Célia reforçou “tem de ouvir, estão a fazer muito barulho, hoje ninguém vai para as áreas, vou fechá-las agora à tarde”. Um grande “não” em unísono se ouviu. A Célia respondeu “é o que merecem, não se sabem comportar, nem parece que são meninos e meninas crescidos”. Após alguma batalha, questionei:</p> <p>Eu: “Alguém conhece a receita de um bolo saudável?”</p> <p>Manuel: “bolo de laranja”</p> <p>Eu: “Boa Manuel, mais?”</p> <p>Francisca: “Bolo de frutos vermelhos”</p> <p>Eu: “Deve ser delicioso, mais?”</p> <p>Diego: “Bolo de cenoura”</p> <p>Eu: “Também conheço, é muito bom”</p> <p>Salomé: “Bolo de espinafres”</p> | |
|--|--|---|--|

| | | | |
|--------------------|--|--|--|
| | | <p>Manuel: “Esse não, fizemos o ano passado”</p> <p>Eu: “Nunca provei, mas deve ser ótimo”</p> <p>Salomé: “Bolo de maçã”</p> <p>Eu: “Olha boa, eu conheço uma receita de bolo de maçã que é saudável”</p> <p>Carolina S.: “Bolo de banana”</p> <p>Eu: “Também sei uma”</p> <p>Célia: “Os bolos são feitos com o quê?”</p> <p>Martim: “Farinha”</p> <p>Rodrigo: “Açúcar”</p> <p>Eu: “O meu bolo não leva açúcar nem farinha”</p> <p>Célia: “Não leva açúcar nem farinha, que estranho, não acham?”</p> <p>Filipe: “É um bocado estranho”</p> <p>Eu: “O meu bolo é mesmo saudável, querem experimentar fazer na quarta-feira de manhã?”</p> <p>Em uníssono responderam “sim”.</p> <p>Eu: “Boa, então fica combinado?”</p> <p>Todos: “Sim”.</p> | |
| Observações | | | |

| | Nº | Local | Registo das observações | Tema |
|-----------------------------------|----|---------------|---|--|
| Terça-feira 16/10/2018 | 42 | Sala do CAF | Hoje de manhã, eu, a Cátia e a Inês realizamos a dinamização da adaptação “A sopa verde” utilizando a técnica de teatro de sombras. A dinamização correu muito bem, as crianças estiveram animadas, soltando gargalhadas e comentado o que se passava durante o teatro. No final, o Afonso (5 anos) pediu que dinamizássemos a história novamente. Contudo, explicámos que já não havia tempo, mas perguntámos se queriam que mostrássemos as personagens que construímos para o teatro. Mostrámos as personagens e, em coro, as crianças diziam o que cada recorte simbolizava. Na saída, a sala 2, passou por detrás do lençol branco para ver como é que nós fizemos a dinamização. De seguida, eu, a Cátia e a Inês arrumámos a sala do CAF e fomos, cada uma, para a sua sala. | Teatro de sombras |
| | 43 | Sala (Tapete) | Após o teatro de sombras, quando entrei na sala, as crianças estavam sentadas em roda no tapete a conversar sobre as sombras chinesas. Francisca: “Eu pensava que quem fazia as sombras chinesas eram os chineses” Filipe: “Eu pensava que o teatro era com pessoas verdadeiras porque apareceu uma menina a falar, no início” Célia: “Se calhar temos de ir descobrir porque que se chamam sombras chinesas” Francisca: “Oh Catarina, porque que se chamam sombras chinesas, sabes?” | Questões – início do projeto “As sombras chinesas” |

| | | | | |
|--|----|------------------|---|---|
| | | | <p>Eu: “Não faço ideia, eu acho que era interessante irmos descobrir, o que é que acham?”</p> <p>Todos: “Sim”.</p> | |
| | 44 | Sala (Tapete) | <p>Após a hora do conto, relembrei as crianças da conversa que tiveram de manhã, com a Célia, relativamente ao teatro de sombras.</p> <p>Eu: “Lembram-se da conversa que tiveram com a Célia, de manhã?”</p> <p>Filipe: “Foi sobre as sombras chinesas”</p> <p>Eu: “Exactamente, lembram-se o que disseram?”</p> <p>Francisca: “Eu pensava que os chineses é que faziam as sombras chinesas”</p> <p>Filipe: “Tu és chinesa Catarina?”</p> <p>Eu: “Não, eu sou portuguesa, nasci em Portugal”</p> <p>Célia: “Acho que nesta sala somos todos portugueses, até a Aline é portuguesa porque nasceu em Portugal, mas os pais da Aline são brasileiros porque nasceram no Brasil”</p> <p>Eu: “E mais coisas que disseram? Lembram-se? Eu vou buscar a folha”</p> <p>Eu e a Célia procurámos a folha pela sala e, por fim, encontrámos.</p> <p>Eu: “Aqui está a folha, vou ler. O Filipe disse que achava que o teatro era com pessoas verdadeiras porque viu a Ines primeiro a dizer que não gostava de sopa. O Miguel disse que era preciso uma luz para fazer as sombras e o Rodrigo disse que dava para fazer sombras com os dedos.”</p> <p>Célia: “Se calhar é melhor escrevemos ali no quadro branco as coisas que já sabemos sobre as sombras chinesas”.</p> | <p>Planificação (part. I) – projeto “As sombras chinesas”</p> |

| | | | | |
|--------------------|------------------------------|--|---|--|
| | | | <p>Eu: “Então vou escrever aqui no quadro o que já sabemos”</p> <p>Em grande grupo, escrevi no quadro branco, o que as crianças decidiam e consideravam pertinente a colocar nos seguintes tópicos: (i) o que sabemos: fazem-se com fantoches, com as mãos, com o corpo e os dedos, (ii) o que queremos saber: porque se chamam sombras chinesas?, como se faz as sombras chinesas? e será que a Catarina, a Inês e a Cátia inventaram as sombras chinesas e (iii) onde vamos procurar: computador, telemóvel, tablet, televisão (filmes), histórias, família, salas 1, 3 e 4. Por fim, começámos uma breve distribuição das tarefas:</p> <p>Catarina e Carolina S. perguntam às salas; Diego e Francisca pesquisam no computador; Filipe e Salomé fazem o recado para os pais.</p> | |
| Observações | Dia da alimentação saudável. | | | |

| | Nº | Local | Registo das observações | Tema |
|------------------------------------|-----------|------------------|---|-------------------------------------|
| Quarta-feira 17/10/2018 | 45 | Sala (Tapete) | <p>No momento de grande grupo, no tapete, a Célia relembra do projeto que iniciámos ontem.</p> <p>Célia: “Hoje temos de fazer o recado aos pais a pedir ajuda para o nosso projeto”</p> | Projeto “As sombras chinesas” |

| | | | | |
|--|----|------------------|---|---------------------------------|
| | | | <p>Filipe: “A minha mãe já sabe uma coisa sobre as sombras chinesas, ela viu no telemóvel”</p> <p>Célia: “Aí foi?”</p> <p>Filipe: “Sim, ela viu que as sombras chinesas vêm da China”</p> <p>Manuel: “Agora só resta saber como é que vêm para Portugal, se calhar os chineses meteram no avião ou então a Catarina trouxe no avião para cá”.</p> | |
| | 46 | Sala (Tapete) | <p>No momento de grande grupo, no tapete, o Filipe questiona a Célia relativamente ao seu imenso engraçado que fora inventado o ano passado. Inicialmente, não percebi do que se tratava.</p> <p>Célia: “Então, vamos ver como é o teu nome” – levantando a mão no ar e os dedos continua – “Fi-li-pe, o primeiro bocadinho é Fi portanto...”</p> <p>Filipe: “Era Fifi”</p> <p>Célia: “Exactamente”</p> <p>Manuel: “Então e o meu?”</p> <p>Célia: “O teu nome é Ma-nu-el, o primeiro bocadinho é Ma, portanto fica Mama”</p> <p>Micael: “E o meu Célia?”</p> <p>Célia: “Mi-ca-el fica Mimi”</p> <p>Francisca: “É o meu?”</p> <p>Célia: “Fran-cis-ca fica Franfran. E Aline? É A-li-ne, fica Aa”</p> <p>Salomé: “E o meu Célia?”</p> | Linguagem – divisão silábica |

| | | | |
|----|-----------------|---|---------------------------------------|
| | | <p>Célia: “Sa-lo-mé fica Sasa, agora o Diogo. É Di-o-go fica Didi. E o Diego é Di-e-go fica Didi. Olha os vossos nomes engraçados são iguais, ficam Didi”</p> <p>O grupo soltou uma gargalhada graças aquela coincidência engraçada.</p> <p>Miguel: “E eu Célia?”</p> <p>Célia: “Mi-guel fica Mimi, olha é igual ao Micael”</p> | |
| 47 | Sala (mesas) | <p>Devido ao tema da semana, a alimentação saudável, propôs ao grupo confeccionamos um bolo saudável. Assim, em grande grupo, mostrei os ingredientes que trouxe e, conjuntamente, vimos a receita passo a passo, assim como as quantidades de cada ingrediente. Posto isto, mostrei um saco... Rapidamente, a Célia começou a cantar a música do saquinho das surpresas. De seguida, disse que cada criança tinha de retirar uma coisa de lá de dentro. Gradualmente, foram percebem que se tratava de pulseiras de cores diferentes. À medida que as crianças iam tirando, eu avançava e a Célia prendia as pulseiras no pulso direito de cada uma. Assim, quem já tinha a pulseira foi lavar as mãos. Depois dividiram-se pelos dois blocos de mesas dispostos. De um lado quem tinha pulseira azul e do outro quem tinha pulseira beje. Coloquei a receita no centro da mesa e fomos seguindo os passos ilustrados na mesma. Mostrava o passo e as crianças verbalizavam o que lá estava demonstrado:</p> <p>Manuel: Temos de pôr a aveia, o fermento e aquilo laranja”</p> <p>Eu: “Linhaça, são sementes de linhaça moída”</p> <p>Manuel: “É isso”</p> | Atividade de culinária: bolo saudável |

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | <p>Eu: Então e qual é a quantidade? Lembram-se?”</p> <p>Salomé: “São quatro colheres de aveia”</p> <p>Eu: “Colheres grandes ou pequenas?”</p> <p>Salomé: “Pequenas”</p> <p>Eu: “Tens a certeza? Olha aqui para a imagem dos ingredientes, aqui na mesa”</p> <p>Diego: “São colheres grandes”</p> <p>Eu: “Exactamente, a linhaça é que é uma colher pequena, olha aqui na imagem”</p> <p>A taça foi circulando pela mesa para que todos misturassem os ingredientes. Tive de dar algum auxílio a esmagar as bananas e a bater os ovos. Não obstante, todas as crianças colaboraram durante a atividade, ajudando-se e dando sugestões uns aos outros para conseguirem cumprir o processo de confecção. A Catarina e a Eva mostraram muito reticentes a participar na atividade, principalmente quando a mistura começou a ficar mais espessa devido à banana e aos ovos. Optei por não forçar, mas não deixei de incentivar, sempre que a taça passava por elas, a experimentarem. Houve algumas tentativas, mas bastante breves. O penúltimo passo, untar a forma com manteiga foi o passo que obtive mais entusiasmo e adesão. Todos quiseram pôr as mãos na manteiga e estragar na forma e o espanto por eu dizer para o fazerem com as mãos foi visível. Após os bolos terem ficado prontos, cortei fatias pequenas para que todos pudessem provar e o resto</p> | |
|--|--|---|--|

| | | | | |
|--------------------|--------------------------|--|--|--|
| | | | seria embrulhado em pequenas fatias para cada criança levar para casa e dar aos pais para experimentarem. Colei recados nos cadernos de cada criança a explicar porque fizemos um bolo, a perguntar o que achavam do bolo e com a receita para o caso de quererem experimentar fazer em casa. Relativamente à degustação, algumas crianças gostaram do bolo dizendo que sabia a banana e a maçã e que era bom. Porém, a maioria disse que não era doce, que sabia mal e que preferiam o bolo de chocolate que os pais do Rodrigo iam trazer para cantar os parabéns. | |
| Observações | O Rodrigo fez seis anos. | | | |

| | Nº | Local | Registo das observações | Tema |
|------------------------------------|-----------|-----------------|---|-----------------------------------|
| Quinta-feira 18/10/2018 | 48 | Sala (mesas) | Devido à atividade realizada ontem, apresentei ao grupo o modo de registo da mesma. Assim, em grande grupo no tapete, mostrei as folhas A3 e as tiras das imagens dos ingredientes que utilizámos na confecção do bolo. Comecei por lembrá-los da sequência em que colocámos os ingredientes e os passos. Uma das dificuldades sentidas é a gestão de grupo. Este grupo demonstra alguma dificuldade em manter-se atento ou ouvir o que o/a adulto/a diz. Não obstante, as crianças são sempre participativas e entusiastas em responder às questões. Assim, perguntei: | Registo da atividade de culinária |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | <p>Eu: "Lembram-se dos ingredientes que utilizámos?"</p> <p>Miguel: "A receita"</p> <p>Eu: "A receita foi o que vos mostrei a ensinar como se fazia o bolo, os ingredientes foi o que utilizámos para fazer o bolo"</p> <p>Diogo: "Farinha"</p> <p>Eu: "Usámos farinha?"</p> <p>Diego: "Não, era com aveia e..."</p> <p>Eu: "E mais? Lembram-se daquelas sementes alaranjadas, qual era o nome?"</p> <p>Manuel: "Li..."</p> <p>Eu: "É isso Manuel"</p> <p>Manuel: "Linhaça"</p> <p>Eu: "Boa! E mais?"</p> <p>Manuel: "Fermento"</p> <p>Martim: "Ovo"</p> <p>Eu: "E antes do ovo, o que é que usámos?"</p> <p>Filipe: "Bananas e depois cortámos a maçã"</p> <p>Eu: "Exactamente! Aqui vão recortar os ingredientes que estão nesta tirinha e colar aqui nestes quadrados em cima por ordem, depois podem desenhar o que gostaram mais de fazer durante a confecção do bolo ou como o bolo ficou no final"</p> <p>Célia: "Também podem desenhar a vossa mesa e os meninos a fazerem o bolo"</p> | |
|--|--|--|--|

| | | | | |
|--------------------|--|--|---|--|
| | | | De seguida, foram para as mesas e, autonomamente, começaram a recortar e a colar os ingredientes. A maioria das crianças colou os ingredientes pela ordem correcta, algumas pediram ajuda ou confirmação na ordem que colocaram as imagens. Porém, a Aline recortou e colou os ingredientes aleatoriamente. Os comentários das crianças aos seus registos foram diversificados. Algumas crianças apresentam um discurso coerente e bastante informativo, enquanto que outras tem de ser muito incentivadas. Inicialmente, pedi às crianças que descrevessem o que tinham desenhado, se tinham provado o bolo e tinham gostado. Porém, a Célia alertou-me para questionar-lhes relativamente ao procedimento, ingredientes utilizados e a sua sequência. Posto isto, fui questionando-lhes aos ingredientes usados, quais sua ordem e qual a parte da confecção que mais gostaram. | |
| Observações | | | | |

| | Nº | Local | Registo das observações | Tema |
|-----------------------------------|-----------|---------------------------------|---|-------------------------|
| Sexta-feira 19/10/2018 | 49 | Sala (Área da biblioteca) | Estava na hora de ir para a ginástica e, assim, a Clara avisou dizendo: Clara: “Está quase na hora de ir para a ginástica, podem deixar as coisas como estão, vamos à casa de banho e depois vamos para o ginásio” | Negociação e emoções |

| | | | |
|----|---------|---|---------|
| | | <p>As crianças começaram a levantar-se e a ir à casa de banho, sendo que algumas optaram por lavar as mãos na sala, pois não tinham vontade de fazer xixi. Dirigi-me para a biblioteca e lembrei a Eva e a Catarina do que a Clara disse:</p> <p>Eu: “Então meninas?! Temos de ir para a ginástica”</p> <p>Catarina: “És tu que vais fazer a ginástica?”</p> <p>Eu: “Não Catarina, é o professor”</p> <p>A Catarina começa a chorar e diz: “Eu não quero fazer”</p> <p>Eu: “Calma Catarina, não é preciso chorar. Na semana passada fizeste ginástica e gostaste. O que é que se passa?”</p> <p>Catarina: “Eu não sei fazer ginástica”</p> <p>Clara: “Catarina não chores, fazes o que consegues”</p> <p>Eu: “Claro, não é preciso chorar”</p> <p>Catarina: “Posso ficar sentada ao pé de ti”</p> <p>Clara: “Vais experimentar fazer o que consegues, se não consegues ficas sentada ao pé da Catarina”</p> <p>Catarina: “Está bem”</p> | |
| 50 | Ginásio | <p>Chegámos ao ginásio e disse “sentem-se na linha que o professor já vos chama” e, rapidamente, percebi que a Francisca estava a chorar e a Catarina também. Aproximei-me da Francisca:</p> <p>Eu: “Francisca porque estás a chorar? Aconteceu alguma coisa?”</p> <p>Francisca: “Eu não quero fazer ginástica”</p> | Emoções |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | <p>Eu: “Tem calma, não precisas de ficar assim. Lembras-te que a semana passada nós combinámos que hoje ias experimentar fazer ginástica?”</p> <p>A Francisca acenou que sim com a cabeça</p> <p>Eu: “Então, tens de experimentar. Fazer ginástica é muito importante”</p> <p>Miguel: “Oh Francisca estás a chorar porquê?”</p> <p>A Francisca não respondeu</p> <p>Eu: “Ela não quer fazer ginástica”</p> <p>Miguel: “Oh Francisca fazer ginástica é muito divertido e faz bem ao corpo, não precisas de chorar”</p> <p>Eu: “Estás a ver Francisca?! O Miguel diz que é divertido”</p> <p>Miguel: “Pois é! Podes correr, não há nada mais divertido que correr”</p> <p>Sorri e a Francisca acalmou-se. Então disse-lhe:</p> <p>Eu: “Respira fundo e tem calma. Experimentas fazer, pode ser?”</p> <p>Acenou que sim com a cabeça. Não obstante, pedi à Carolina S. que se sentasse ao pé dela e a ajudasse a durante o momento da ginástica. Alguns momentos depois, reparei que a Carolina S. estava a conversar com ela, apontando para os materiais dispostos pelo ginásio e, gradualmente, a Francisca foi-se acalmando. Tanto a Catarina como a Francisca participaram durante toda a dinamização e não voltaram a chorar. Contudo, a Eva acabou por desistir de participar na ginástica após a primeira atividade e o professor disse-lhe para voltar para o grupo, mas ela sentou-se no chão, encostada à parede, a chorar. Assim, o professor disse-lhe que</p> | |
|--|--|--|--|

| | | | | |
|--------------------|-----------------|---------|--|------------------------------|
| | | | ela estava de castigo e que tinha de ficar no canto do ginásio virada para a parede. Acabou por ficar assim até ao final das atividades propostas pelo professor, levantando-se somente na altura de fazer um comboio para voltarmos para a sala. | |
| | 51 | Ginásio | O David e o Tiago não participaram na ginástica porque tinham calças de ganga e, segundo a Célia, o professor de ginástica não deixa os meninos participarem se não tiverem fato de treino. Hoje reparei numa ligeira evolução no Tiago e na sua interação com o David. Brincaram juntos, abraçaram-se e trocaram beijinhos. Porém, o David demonstra um comportamento um pouco brusco com o Tiago, apertando-o muito. Tive de o alertar várias vezes para fazer as coisas mais devagar. Desta vez, não senti que o David tivesse ciúmes dos Tiago e vice-versa. O Tiago correu, saltou e ainda rebolou, imitando os colegas, sorriu e interagiu com a estagiária da sala 1. | Interação criança-criança |
| Observações | A Célia faltou. | | | |

3ª reflexão semanal:

| | |
|---|----------------------|
| | Dimensão da análise |
| Na terça-feira da semana passada, eu e as restantes estagiárias dinamizámos um teatro de sombras de uma adaptação da história “A sopa verde” de Chico (2008). Esta dinamização surgiu a partir da solicitação | Justificação do tema |

| | |
|---|---|
| <p>das educadoras cooperantes, em prol da comemoração do dia da alimentação saudável. Assim sendo, durante a manhã de terça-feira, as crianças das salas 1, 2, 3 e 4 assistiram a um teatro de sombras na sala da Componente de Apoio à Família (CAF). Posteriormente, a sala 2 revelou alguma <i>inquietação</i>: “o teatro foi feito pelas estagiárias e não por chineses”, visto que era um teatro de sombras chinesas.</p> <p>Assim sendo, considerei pertinente e fulcral refletir e compreender como a metodologia de trabalho de projeto se organiza e se desenvolve por, pessoalmente, considerar que é uma competência desafiante para mim e pouco trabalhada e apropriada ao longo do meu percurso académico.</p> | |
| <p>Desde do nascimento que a criança está dotada de curiosidade, saber-fazer e competências de sociabilidade, tendo direitos e exigindo respeito e valorização pela sua identidade (Margutti, Santos & Paço, 2013). Concomitantemente, a criança é um ser competente, construtivo e social e o tempo que esta permanece no jardim de infância ou na creche deve ser reconhecido “como uma experiência educativa e de aprendizagem” (<i>idem</i>, p. 9). Assim, a criança é vista como “um/a pequeno/a investigador/a que quer descobrir o mundo” (Rocha, Loureiro, Castro, Menau, Sousa, Hortas, Ramos, Ferreira, Melo, Rodrigues, Mil-Homens, Fernandes & Alves, s.d., p. 18), estando consciente do meio em que a rodeia, participando ativamente na “construção de uma sociedade mais respeitadora” (Reis, 2018, p. 23).</p> | <p>Conceção de criança</p> |
| <p>O processo de aprendizagem é constante e evolutivo, a criança desenvolve-se por intermédio de “um processo de construção das razões, dos porquês, dos significados do sentido das coisas, dos outros, da realidade e da vida” (Margutti, Santos & Paço, 2013, p. 9). Desta forma, o desenvolvimento da criança é consolidado quando usufrui de oportunidades de compreender e aprender sobre questões e dúvidas que sejam significativas para ela (Rocha et al., s.d.).</p> <p>Após o teatro de sombras, quando entrei na sala, as crianças estavam sentadas em roda no tapete a conversar sobre as sombras chinesas.</p> | <p>Definição de trabalho de projeto</p> |

| | |
|---|---------------------|
| <p>Francisca (5 anos): “Eu pensava que quem fazia as sombras chinesas eram os chineses”</p> <p>Filipe (5 anos): “Eu pensava que o teatro era com pessoas verdadeiras porque apareceu uma menina a falar, no início”</p> <p>Célia: “Se calhar temos de ir descobrir porque que se chamam sombras chinesas”</p> <p>Francisca: “Oh Catarina, porque que se chamam sombras chinesas, sabes?”</p> <p>Eu: “Não faço ideia, eu acho que era interessante irmos descobrir, o que é que acham?”</p> <p>Todos: “Sim” (Registo de observação nº 43, 16/10/2018)</p> <p>Neste seguimento, o processo de aprendizagem precisa de “metodologias de trabalho activas, construtivistas, que impliquem a criança em processos de investigação” (Katz & Chard; Vasconcelos citados por Rocha et al., s.d., p. 12). Assim, a metodologia de trabalho de projeto traduz-se no estudo aprofundado de um tema/tópico, exigindo a participação dos interessados, bem como a pesquisa, planificação e intervenção com o intuito de responder a um problema do interesse da(s) criança(s) (Leite, Malpique e Santos citado por Rocha et al., s.d., p. 10).</p> | |
| <p>Esta metodologia organiza-se em quatro fases fundamentais que contemplam a formulação do problema/questão a investigar, planificar, executar e avaliar o processo (Reis, 2018). A especificidade do problema/questão contribui para que a criança investigue mais em profundidade e menos em extensão (Rocha et al., s.d.).</p> <p>Célia: “Se calhar é melhor escrevemos ali no quadro branco as coisas que já sabemos sobre as sombras chinesas”.</p> <p>Eu: “Então vou escrever aqui no quadro o que já sabemos”</p> <p>Em grande grupo, escrevi no quadro branco, o que as crianças decidiam e consideravam pertinente a colocar nos seguintes tópicos: (i) o que sabemos: fazem-se com fantoches, com as mãos, com o corpo e os dedos, (ii) o que queremos saber: porque se chamam sombras chinesas?, como se faz as sombras chinesas? e será que a Catarina, a Inês e a Cátia inventaram as sombras chinesas e (iii) onde vamos</p> | As fases do projeto |

| | |
|--|----------------------------------|
| <p>procurar: computador, telemóvel, tablet, televisão (filmes), histórias, família, salas 1, 3 e 4. Por fim, começámos uma breve distribuição das tarefas (Registo de observação nº 44, 16/10/2018).</p> <p>Na primeira fase discute-se o que se sabe sobre o problema/questão, conversando em pequeno e grande grupo, esquematizando e escrevendo com o apoio do/a adulto/a – <i>o que sabemos (idem)</i>. Na segunda fase, esquematiza-se o que se vai fazer e como se vai fazer, dividindo tarefas, escolhendo os recursos a utilizar, organizando e definindo como o projeto irá decorrer ao longo do tempo – <i>o que queremos saber e onde vamos procurar (idem)</i>. Na terceira fase, as crianças organizam, selecionam e registam a informação que consideram pertinente para concluir o projeto para, posteriormente, discutir sobre o que descobriram e aprenderam sobre o problema/dúvida – <i>o que aprendemos (idem)</i>. Na quarta fase, expõem-se o esquema visual do projeto, divulgando-o à comunidade escolar – <i>comunicação</i>, para, de seguida, realizar-se um balanço do processo desenvolvido, da cooperação, das tarefas realizadas e das competências adquiridas pelos elementos do grupo – <i>avaliação (idem)</i>. Não obstante, a ordem sequencial destas fases pode sofrer alterações, cruzando-se e reelaborando-se “numa espécie de espiral geradora de conhecimento, dinamismo e descoberta” (<i>idem</i>, p. 17).</p> | |
| <p>A metodologia de trabalho de projeto proporciona um pensamento sustentado e partilhado, enfatizando a qualidade pedagógica (Siraj-Blatchford et al. citado por Rocha et al., s.d.) e o desenvolvimento de hábitos da mente como a imaginação, a previsibilidade, pesquisa e inquirição (Katz e Chard citado por Rocha et al., s.d.). Concomitantemente, a criança adquire responsabilidade e solidariedade com os seus pares, sentido de pertença e preservação do ambiente, enquanto cidadã responsável e ativa (Rocha et al., s.d.). Cada criança apropria-se do conhecimento à sua maneira, mas as experiências proporcionadas serão igualmente determinantes para todas (Silva, 2011). Por fim, “a criança demonstra ser capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem com o apoio do adulto, é autora de si própria com a ajuda dos outros” (Rocha et al., p. 18). No momento de grande grupo, no tapete, a Célia relembra do projeto que iniciámos ontem.</p> | <p>Benefícios da metodologia</p> |

| | |
|---|-------------------|
| <p>Célia: “Hoje temos de fazer o recado aos pais a pedir ajuda para o nosso projeto” Filipe (5 anos): “A minha mãe já sabe uma coisa sobre as sombras chinesas, ela viu no telemóvel” Célia: “Aí foi?” Filipe: “Sim, ela viu que as sombras chinesas vêm da China” Manuel (5 anos): “Agora só resta saber como é que vêm para Portugal, se calhar os chineses meteram no avião ou então a Catarina trouxe no avião para cá” (Registo de observação nº 45, 17/10/2018).</p> | |
| <p>Desta forma, o/a educador/a assume-se como orientador, tendo a criança, os pais e/ou outros recursos utilizados tidos como detentores de saber e competências (Silva, 2011). Ao longo do projeto, o/a educador/a escreve as decisões das crianças, as suas descobertas, bem como a organização do projeto, a divisão de tarefas, entre outros (Rodrigues, 1999). Simultaneamente, apoia o desenvolvimento do projeto sistematicamente, ao longo de todas as fases, questionando as crianças, promovendo descobertas e soluções adequadas à concretização do projeto (<i>idem</i>). Por conseguinte, fomentando o espírito crítico e criando uma comunidade democrática na sala de atividades, o/a educador/a favorece o olhar interventivo e contacto com a realidade desde cedo (Reis, 2018).</p> | Papel do educador |
| <p>Margutti, L., Santos, L. & Paço, P. (2013). <i>Documentar os projetos nos serviços educativos</i>. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI).</p> <p>Reis, M. (2018). Como desenvolver projetos de intervenção: ser criança é agir na comunidade. <i>Escola moderna</i>, 6, 23-30.</p> <p>Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S. & Alves, S. (s.d.). Trabalho por projetos na educação de infância: mapear aprendizagens, integras metodologias. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.</p> <p>Rodrigues, A. P. (1999). Planeamento de projetos. <i>Escola moderna</i>, 6, 5-14.</p> | Referências |

Silva, I. (2011). Das voltas que o projeto dá.... *Da investigação às práticas*, 1(3), 118-132.

Registo de observação da 4ª semana: 22 a 26/10/2018

| | Nº | Local | Registo das observações | Tema |
|-------------------------------------|----|------------------|---|------------------|
| Segunda-feira 22/10/2018 | 52 | Sala (tapete) | <p>Em grande grupo, a Célia questiona se alguém trouxe informação para o projeto das sombras. O Miguel coloca o dedo no ar:</p> <p>Célia: “Sim Miguel?”</p> <p>Miguel: “Eu pesquisei com o meu pai no fim de semana e encontrámos uma lenda das sombras chinesas”</p> <p>Rodrigo: “A minha mãe viu que as sombras chinesas vêm da China”</p> <p>Célia: “Muito bem e vocês sabem o que é uma lenda?”</p> <p>Francisca: “Uma lenda é uma história”</p> <p>Célia: “Exactamente! Miguel lembras-te de como era a lenda? Queres contar?”</p> <p>Miguel: “Um imperador apaixonou-se por uma bailarina, mas ela morreu. Depois o imperador pediu ao mago que a trouxesse de volta. Então o mago fez a sombras da bailarina com a pele do peixe e usou o sol”</p> <p>Célia: “Usou o sol?”</p> <p>Miguel: “Sim, a luz do sol”</p> <p>Célia: “Ah boa”</p> | Pesquisa em casa |

| | | | | |
|--|----|---------------------------|---|---|
| | 53 | Sala (área da matemática) | <p>Reparei que o Martim estava na área da matemática e aproximei-me. Rapidamente percebi que estava a colocar uns encaixes de madeira que, completos, assemelham-se a uma lagarta colorida. Observei que estava a encaixar as peças por ordem, do número um até ao número dez. As peças são numeradas e tem a representação desse número em bolinhas. Deixei que o Martim colocasse as peças todas autonomamente, simultaneamente reparei que ia olhando para os números, colocando o dedo indicador por baixo e, depois, remexia nas restantes peças (ainda por encaixar) procurando o número seguinte. Quando todas as peças estavam encaixadas, perguntei:</p> <p>Eu: “Colocaste as peças por ordem?”</p> <p>Martim: “Sim, estás a ver aqui os números?”</p> <p>Eu: “Sim, estou a ver. Então não precisas de contar as bolinhas para veres se estão certas?”</p> <p>Martim: “Achas? Eu sei como é para pôr porque este é o um, o dois, o três, o quatro, o cinco, o seis, o sete, o oito, o nove e o dez”</p> <p>Eu: “Uau, sabes esses números todos?”</p> <p>Martim: “Sim, é muito fácil”</p> | Ordenação numérica |
| | 54 | Sala (Tapete) | <p>Ao final da tarde, montei duas mesas, uma em cima da outra, coloquei um lençol e liguei o retroprojector na sala. Ouvei um “uau” vindo do grupo. O Micael rapidamente disse “vamos fazer um teatro de sombras?”. Eu sorri e respondi “calma, eu trouxe aqui os fantoches do teatro que vocês viram</p> | Atividade de exploração dos fantoches de sombra |

| | | | |
|--------------------|--|---|--|
| | | <p>para explorarem e conversarem um bocadinho”. Rapidamente, o grupo demonstrou alguma inquietação e vontade em querer participar e falar. Tive alguma dificuldade em conseguir agarrar a situação e disse: “Calma! Podem-me ouvir? Quero explicar-vos as coisas”</p> <p>Gradualmente foram-se calando e expliquei que iam experimentar os fantoches para pudermos conversar sobre as descobertas que fazíamos. Fui solicitando a participação das crianças que assim o solicitavam e pedi que fizessem uma fila para que, uma a uma, fossem experimentar o seu fantoche. Com o decorrer da atividade percebi que não fora a melhor opção, seria preferível levantarem-se do lugar, uma a uma, para irem experimentar o fantoche. Contudo, conseguiram chegar a algumas conclusões. A Carolina S. disse que os fantoches de papel ficam só com a sombra preta, mas os que tinham plástico via-se com cor. Grande parte do grupo percebeu que quando se faz teatro de sombras temos de ter cuidado para não tapar o fantoche com a cabeça ou com o corpo. Também perceberam que é importante levantar bem o braço para cima para que se veja bem o fantoche e não pode estar muito longe do lençol branco, senão quase que nem se vê a sombra. O tempo da atividade acabou por ser muito curto com demasiada informação para as crianças se apropriarem.</p> | |
| Observações | Estratégias de gestão de grande grupo: delimitar os critérios de seleção (exemplo: o mais alto, o mais baixo, um menino com calças azuis, etc) | | |

| | Nº | Local | Registo das observações | Tema |
|-----------------------------------|---|---------|--|--------------------|
| Terça-feira 23/10/2018 | 55 | Recreio | Após o almoço, as crianças ficaram no recreio exterior a brincar livremente. A auxiliar Clara foi buscar uma coluna à sala do CAF e pôs música a dar. A maioria das crianças reuniram-se à volta da coluna a dançar e a cantarolar as músicas que iam passando. No meio daquela agitação, reparei que o David estava a dançar e a cantarolar. Mexia-se livremente, sorria e parecia estar a gostar daquele momento. Ainda lhe disse: “Boa David, dança”, ele olhou para mim e soltou uma gargalhada. | Motricidade grossa |
| Observações | Dia de passeio: ida ao teatro Politeama – “A Rapunzel”. | | | |

| | Nº | Local | Registo das observações | Tema |
|------------------------------------|----|----------------------------------|--|---|
| Quarta-feira 24/10/2018 | 56 | Sala (área das artes visuais) | Após a hora do conto, a Célia mostrou ao grupo a folha de registo do teatro da Rapunzel e explicou às crianças a sua organização. De seguida, distribuíram-se pelas mesas da sala e iniciaram os seus registos autonomamente. A Eva e a Leonor R. olharam para a folha de registo do | Interação criança-criança (consciencialização) |

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | <p>David e, em uníssono, disseram “Ahhhhh” e a Eva, acabou por acrescentar:</p> <p>Eva: “Oh Catarina, olha o David. Ele está a fazer mal”</p> <p>Eu: “Está a fazer mal?”</p> <p>Eva: “Sim”</p> <p>Leonor R.: “Ele está a riscar a folha toda”</p> <p>Eu: “O David está a fazer o seu registo como sabe”</p> <p>Eva: “Mas ele está a fazer mal, está a riscar tudo”</p> <p>Filipe: “Ele tem problemas”</p> <p>Leonor R.: “Olha, olha ele continua a fazer mal”</p> <p>Filipe: “Parem, ele tem problemas. O David faz como sabe! Vocês também fazem como sabem”</p> <p>Eu: “O Filipe tem razão”</p> <p>Por breves segundos, a Eva e a Leonor R. calaram-se e continuaram a fazer os seus registos. Porém, rapidamente voltaram a insistir que o David estava a fazer tudo mal. O Filipe continuou a argumentar com elas, dizendo “ele tem problemas, parem”, levantando-se da cadeira e gesticulando bruscamente. A Célia acabou por chamá-las à atenção reforçando o que o Filipe dizia e lembrando que cada um faz as coisas como sabe e acha melhor.</p> | |
|--|--|---|--|

| | | | | |
|--|----|------------------------------|---|--------------------------------------|
| | 57 | Sala (área da garagem) | <p>Durante os registos do teatro, estive a apoiar as crianças na mesa das artes visuais. Algumas crianças já tinham terminado o seu registo e, por isso, estavam nas áreas a brincar. Subitamente, comecei a ouvir um choro. Olhei para trás e vi o Tiago de joelhos debruçado sobre o David, estando este de joelhos, ambos na área da garagem. Pareceu-me que o Tiago estava a tentar argumentar algo com o David, pois aproximava a sua cara dele e balbuciava algumas palavras entre o choro. Levantei-me rapidamente, aproximei-me e questionei o Tiago dizendo “O que aconteceu Tiago?”. Este, chorando aflito, coloca o dedo indicador sobre a face e diz “David”. Reparei que tinha a bochecha vermelha e com marca de dentes. Com todo este alarido, a Célia e algumas crianças aproximaram-se.</p> <p>Célia: “O que aconteceu?”</p> <p>Eu: “O Tiago tem a cara marcada”</p> <p>Célia: “Não me digas, o David mordeu-o?!”</p> <p>Eu: “Penso que sim”</p> <p>A Célia aproximasse para ver a marca que o Tiago tinha na cara.</p> <p>Célia: “David, não se morde! A boca não é para morder”</p> <p>O David choramingou. A Célia insistiu na reprovação do comportamento do David. As crianças que se aproximaram ecoaram o que fora dito pela educadora. Insisti que o David pedisse desculpa ao Tiago. O David abraçou-o e deu-lhe um beijinho na bochecha.</p> | Interação criança-criança (conflito) |
|--|----|------------------------------|---|--------------------------------------|

| | |
|--------------------|--|
| Observações | |
|--------------------|--|

| | Nº | Local | Registo das observações | Tema |
|------------------------------------|-----------|------------------|---|-------------|
| Quinta-feira 25/10/2018 | 58 | Sala (Tapete) | <p>A Leonor A. demonstra alguma dificuldade em ser contrariada, sendo bastante persistente em levar a sua vontade avante. Assim, em grande grupo, no tapete, a Leonor A. levantou-se insistindo que queria dizer uma coisa à Célia. A Célia lembrou-a que quando estamos no tapete, não é para levantar. Ela teimou que queria falar, a Célia acabou por acompanhá-la até à sua almofada dizendo “tens de ficar sentada” e a Leonor A. acaba por gritar e responder “não”.</p> <p>Celia: “A Leonor A. tem de aprender a ouvir”</p> <p>Leonor A.: “Não”</p> <p>Célia: “Sim”</p> <p>Leonor A.: “Não”</p> <p>Célia: “O que se passa Leonor? Hoje não dormiste bem?”</p> <p>Leonor A.: “De manhã o pai quer que eu diga bom dia à menina e eu não quero dizer”</p> <p>Célia: “Qual menina?”</p> <p>Leonor A.: “No portão”</p> | Interajuda |

| | | | |
|--------------------|--|---|--|
| | | <p>Célia: “Não queres dizer porquê?”</p> <p>Leonor A.: “Porque tenho vergonha”</p> <p>Célia: “Já percebi, alguém já teve vergonha? Podiam contar como conseguiram deixar de ter vergonha, para ajudarmos a Leonor”</p> <p>Filipe: “Eu já tive vergonha, mas depois ultrapassei, agora só sinto medo às vezes”</p> <p>Manuel: “Eu roía as unhas quando tinha vergonha”</p> <p>Célia: “Vês Leonor? Os teus amigos também tinham vergonha quando tinham quatro anos como tu”</p> <p>Afonso: “Eu nunca tive vergonha”</p> <p>Leonor R.: “Quando eu tinha vergonha escondia os olhos com as mãos”</p> <p>Diego: “Eu escondia-me atrás da camisola da mãe”</p> <p>Célia: “Como é que fizeste para não ter vergonha?”</p> <p>Diego: “Treinei em casa e depois deixei de ter vergonha”</p> <p>Francisca: “Eu tenho um livro para perder a vergonha”</p> <p>Célia: “Quando eu fui ao dentista, estava muito nervosa e o médico deu-me uma bola antisstress para apertar assim na mão e eu fiquei melhor”</p> <p>Salomé: “Podíamos dar uma bola dessas à Leonor”</p> <p>Célia: “Eu vou arranjar uma bola dessas aqui para sala e quando precisarem, apertam assim na mão”</p> | |
| Observações | | | |

4ª reflexão semanal:

| | Dimensão da análise |
|--|---|
| <p>Ao longo da Prática Profissional Supervisionada I e II é esperado que se desenvolva um processo de construção e descoberta da identidade profissional, como se no final de ambas as práticas, alguém nos questionasse “que educadora és tu?” e a resposta estivesse previamente preparada com todos os prós e contras. Reconheço que tenho vindo a descobrir aquilo que sou e quero ser e, assumo, que ainda não estou nem a meio daquilo que um dia espero ser como educadora. Sempre fui exigente comigo, a minha mãe diz que “às vezes até é demais”. Se calhar tem razão, mas acredito vivamente que é possível construirmos a nossa pessoa, com paciência e dedicação. Contudo, sinto-me perdida. Tenho vindo a duvidar das minhas capacidades e, concomitantemente, sinto-me frustrada comigo porque sei que sou capaz de muito mais do que estou a fazer. Preciso de acreditar.</p> <p>Este grupo é <i>extremamente desafiante, dinâmico e sabedor</i>. Testam os limites sem se cansarem. São muito participativos. Todos tem algo para partilhar e muita dificuldade em esperar pela sua vez, em ouvir o outro, em ter calma e respirar. São um desafio. Se calhar, são a minha prova de fogo.</p> <p>Assim sendo, preciso de perceber como tenho de funcionar em relação à imposição de limites, de disciplina e de estratégias de gestão do grupo, de modo a reconfortar-me sempre que for preciso “ter uma na manga”. Será possível? A teoria e a prática, por vezes, são muito díspares, mas tenho de aprender a confiar em mim e na minha capacidade de improvisação e resposta rápida.</p> | Justificação do tema |
| Tudo em educação tem uma razão de ser e, quando se educam crianças, devemos estar conscientes de que estamos a contribuir para a construção de pilares essenciais ao | Ação pedagógica e identidade profissional |

| | |
|--|-----------------|
| <p>sucesso educativo, por um lado, e sócio pessoal, por outro, garante da aprendizagem ao longo da vida e de uma intervenção consciente e crítica na sociedade (Machado & Simões, 2015, p. 190).</p> <p>As aprendizagens da criança em interação com os seus pares, na ação direta com materiais, com o espaço e com o/a educador/a são valorizadas preferencialmente, assim, a observação, reflexão e avaliação por parte do/a educador/a traduzem-se como mecanismos imprescindíveis para a (re)adequação da ação e prática pedagógica (Mesquita, 2014). Por intermédio da observação, registo e reflexão, o/educador/a constrói imagens sobre si próprio/a, sobre as crianças e a ação pedagógica que exerce na sua sala de atividades (<i>idem</i>). Assim, auferir uma ação diferenciada sem se esgotar somente nessa diferenciação, adotando, também, estratégias que promovam as condições necessárias ao desenvolvimento da(s) criança(s), garantindo “equidade, sequencialidade, aprendizagem e estabilidade” a todos os intervenientes (Machado & Simões, p. 190).</p> <p>Porém, a competência do/a educador/a vai além do domínio de conhecimentos de saberes e a sua aplicação é, também, a capacidade de improvisar e agir em função do contexto sem preparação antecipada (Alarcão citada por Costa & Caldeira, 2015).</p> <p>Por fim, a relação educador/a-criança não se caracteriza como uma relação de poder, pelo contrário, trata-se de uma relação de equilíbrio existindo, entre ambos, uma interdependência (Costa & Caldeira, 2015).</p> | |
| <p>A gestão do grande grupo revela-se complexa e desafiadora, pois não se traduz apenas em organizar as crianças por grupos ou numa determinada forma.</p> <p>Ao final da tarde, montei duas mesas, uma em cima da outra, coloquei um lençol e liguei o retroprojetor na sala. Ouvei um “uau” vindo do grupo. O Micael (5 anos) rapidamente disse “vamos fazer um teatro de sombras?”. Eu sorri e respondi “calma, eu trouxe aqui os fantoches do teatro que vocês viram para explorarem e conversarem um bocadinho”. Rapidamente, o grupo demonstrou <i>alguma inquietação</i> e</p> | Gestão do grupo |

| | |
|--|---------------|
| <p>vontade em querer participar e falar. Tive alguma dificuldade em conseguir agarrar a situação e disse: “Calma! Podem-me ouvir? Quero explicar-vos as coisas” (Registo de observação nº 54, 22/10/2018).</p> <p>É fulcral “pensar em intenções, em atividades desafiantes, em estratégias de operacionalização, na gestão e na organização do espaço e do tempo, na avaliação e, naturalmente, nas próprias crianças” (Machado & Simões, p. 190). Cada grupo de crianças apresenta diferentes dinâmicas e características, sendo essencial identificá-las para se trabalhar a partir delas (Amado citado por Fonseca & Rosa, 2015). A criação de pequenos grupos é extremamente facilitadora de coesão do grupo e devesse incentivar alguma variação na composição dos mesmos, valorizando-se o trabalho cooperativo que dele surgir (Fonseca & Rosa, 2015). O estabelecimento de regras explícitas e construídas cooperativamente entre crianças e educador/a constitui-se como um instrumento significativo na regulação da vida social do grupo de crianças (<i>idem</i>).</p> | |
| <p>As crianças reconhecem e cumprem regras, todavia a tentativa de testá-las “está muito presente no quotidiano das interações” (Machado & Simões, 2015, p. 191). Assim, o papel do/a educador/a traduz-se como imprescindível na moderação de conflitos e no incumprimento de regras, privilegiando relações saudáveis entre crianças e adultos, sendo “uma figura de referência e estabilidade, disposta a cooperar” (<i>ibidem</i>). A imposição de limites firmes e consistentes pode-se apresentar como um desafio, mas irá ajudar a criança a canalizar os seus impulsos para um comportamento adequado e menos desafiador em relação ao adulto (Brazelton & Sparrow, 2010).</p> | Impor limites |
| <p>“A seguir ao amor, a disciplina é a segunda dádiva mais importante” (Brazelton, 2013, p. 291) que podemos oferecer à criança. Não obstante, é necessário desmistificar a conotação depreciativa que se atribui à palavra disciplina. Disciplinar é ajudar a criança a confiar em si para que seja capaz “de controlar os seus impulsos; gerir as suas emoções; respeitar as necessidades, sentimentos e direitos dos outros” (Brazelton & Sparrow citado por Fonseca & Rosa, 2015, pp. 155-156). Por conseguinte, é significativo enumerar algumas</p> | Disciplina |

| | |
|---|-------------|
| <p>diretrizes que norteiem a promoção da disciplina: (i) disciplinar não é castigar, (ii) desenvolver o autocrontrolo na criança, (iii) abordagens que não envergonhem a criança e possibilitem que este repare o seu erro, (iv) compreender o porquê do comportamento desadequado, (v) partilhar responsabilidades com a criança na procura de soluções, (vi) uma abordagem compreensiva é mais eficiente (Brazelton & Sparrow, 2010).</p> <p>Todavia, há que ter em mente que os valores e comportamentos adquiridos pela criança são resultado da imitação dos adultos que a rodeiam (<i>idem</i>). Por isso, o/a educador/a representa um modelo de valores e comportamentos a adquirir pela criança.</p> | |
| <p>Finalmente, importa enumerar estratégias que auxiliem o papel do/a educador/a na gestão e regulação da vida social do grupo de crianças. Primeiramente, é um direito ouvir e saber ouvir a criança, os seus pensamentos, desejos, interesses e opiniões (Mesquita, 2014), de modo a facilitar o entendimento das características de cada criança e do grupo como um coletivo. Simultaneamente, o diálogo e uma atitude compreensiva por parte do/a educador/a produz oportunidades para a criança refletir e aprender com o outro o que é ou não aceitável, criando momentos facilitadores da comunicação entre todos (Fonseca & Rosa, 2015).</p> <p>A Leonor A. (4 anos) demonstra alguma dificuldade em ser contrariada, sendo bastante persistente em levar a sua vontade avante. Assim, em grande grupo, no tapete, a Leonor A. levantou-se insistindo que queria dizer uma coisa à Célia que a lembrou que quando estamos no tapete, não é para levantar. Ela teimou que queria falar, a Célia acabou por acompanhá-la até à sua almofada dizendo “tens de ficar sentada” e a Leonor A. acaba por gritar e responder “não”.</p> <p>Célia: “A Leonor A. tem de aprender a ouvir”</p> <p>Leonor A.: “Não”</p> <p>Célia: “Sim”</p> <p>Leonor A.: “Não”</p> <p>Célia: “O que se passa Leonor? Hoje não dormiste bem?”</p> <p>Leonor A.: “De manhã o pai quer que eu diga bom dia à menina e eu não quero dizer”</p> | Estratégias |

Célia: “Qual menina?”

Leonor A.: “No portão”

Célia: “Não queres dizer porquê?”

Leonor A.: “Porque tenho vergonha”

Célia: “Já percebi, alguém já teve vergonha? Podiam contar como conseguiram deixar de ter vergonha, para ajudarmos a Leonor”

Filipe (5 anos): “Eu já tive vergonha, mas depois ultrapassei, agora só sinto medo às vezes”

Manuel (5 anos): “Eu roía as unhas quando tinha vergonha”

Célia: “Vês Leonor? Os teus amigos também tinham vergonha quando tinham quatro anos como tu”

Afonso: “Eu nunca tive vergonha”

Leonor R. (5 anos): “Quando eu tinha vergonha escondia os olhos com as mãos”

Diego (5 anos): “Eu escondia-me atrás da camisola da mãe”

Célia: “Como é que fizeste para não ter vergonha?”

Diego: “Treinei em casa e depois deixei de ter vergonha”

Francisca (5 anos): “Eu tenho um livro para perder a vergonha”

Célia: “Quando eu fui ao dentista, estava muito nervosa e o médico deu-me uma bola antisstress para apertar assim na mão e eu fiquei melhor”

Salomé (5 anos): “Podíamos dar uma bola dessas à Leonor”

Célia: “Eu vou arranjar uma bola dessas aqui para sala e quando precisarem, apertam assim na mão”

(Registo de observação nº 58, 25/10/2018).

Também é significativo o reforço positivo quando a criança apresenta uma mudança de comportamento (*idem*). A adoção de um discurso mais assertivo facilita a redução de conflito, evitando a utilização de posturas evasivas que, por vezes, tornam as situações agressivas (*idem*). Por isso, é indispensável ter em mente que devemos dar exemplos de comportamento e autocontrolo, pois pode ser “mais instrutivo do que grandes conversas” (Brazelton, 2013, p. 300).

| | |
|--|--------------------|
| <p>Em suma, o/a educador/a deve mostrar-se afetivo, compreensivo e próximo da criança, capaz de abraçar e mimar e, ao mesmo tempo, deve ser seguro e firme quando os limites e/ou regras devem ser recordados para corrigir um comportamento ou atitude desadequada da mesma.</p> | |
| <p>Brazelton, T. B. (2013). <i>O grande livro da criança</i> (13ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.</p> <p>Brazelton, T. B. & Sparrow, D. (2010). <i>A criança dos 3 aos 6 anos – o desenvolvimento emocional e do comportamento</i> (5ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.</p> <p>Costa, M. L. & Caldeira, A. I. (2015). Se isto é uma educadora de infância: reflexão em torno da construção de uma identidade profissional. In S. Pereira, M. Rodrigues, A. Almeida, C. Pires, C. Tomás & C. Pereira (Orgs.), <i>Atas do II Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa</i> (pp. 113-120). Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais (CIED).</p> <p>Fonseca, A. C. & Rosa, M. D. (2015). A construção da disciplina na educação: pré-escolar e escolar – desafios e estratégias. In S. Pereira, M. Rodrigues, A. Almeida, C. Pires, C. Tomás & C. Pereira (Orgs.), <i>Atas do II Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa</i> (pp. 153-160). Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais (CIED).</p> <p>Machado, S. & Simões, A. (2015). A educação de infância e a gestão do grupo de crianças: relato de um percurso. In S. Pereira, M. Rodrigues, A. Almeida, C. Pires, C. Tomás & C. Pereira (Orgs.), <i>Atas do II Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa</i> (pp. 186-193). Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais (CIED).</p> <p>Mesquita, C. (2014). Aprender a documentar a voz e as aprendizagens das crianças. <i>Nuances: estudos sobre educação</i>, 25(3), 116-136.</p> | <p>Referências</p> |

Registo de observação da 5ª semana: 29 a 02/11/2018

| | Nº | Local | Registo das observações | Tema |
|-------------------------------------|----|-----------------------------------|---|---------------------------|
| Segunda-feira 29/10/2018 | 59 | Sala (área das ciências) | Durante o momento de grande grupo, expliquei que a área da música estaria fechada durante esta semana e que poderiam explorar as sombras com o retroprojector. O Diogo e o Diego quiseram ir para a área das ciências. Possibilitei que escolhessem quais os materiais que queriam explorar que estavam dentro do cesto que preparei previamente. Cada um escolheu os materiais, a ordem que queriam explorar e a organização da sua folha de registo. Reparei que ambos estavam bastante à vontade com o preenchimento da tabela e a sua organização, contudo expliquei como estava organizado o registo e como poderiam preenchê-lo. Escolheram o material um a uma, realizaram a previsão e o resultado um a um. Durante a manhã conseguiram explorar cinco materiais e registar a previsão e o resultado, assim como as conclusões. O Diego soube dizer que o papel celofane sem cor é transparente. Apesar de ter alguma dificuldade em justificar o porquê, soube dizer que era transparente porque consegue ver através do material e acabou por concluir que o papel celofane vermelho também é transparente, mas tem cor. O Diogo concordo com a observação inicial do Diego, dizendo que o papel celofane sem cor era transparente, mas não transpôs essa noção para o papel celofane vermelho. | Explorações de sombras |
| | 60 | Sala (área | Durante a tarde, a Francisca e a Leonor A. quiseram ir para a área das ciências explorar os materiais e as suas sombras. A Leonor A. demonstrou | Exploração de sombras |

| | | | | |
|--------------------|--|---------------|---|--|
| | | das ciências) | grande capacidade em preencher o registo, sem dificuldades e uma óptima capacidade de previsão. Contudo, queria que a acompanhasse na exploração do material no retroprojector. A Francisca revelou grandes dificuldades em apropriar-se da folha de registo, tentei várias vezes explicar-lhe no que consistia. Ambas não conseguiram terminar o registo dos materiais todos. Posto isto, partilhei com a Célia a dificuldade da Francisca. A Célia disse que já tinha reparado que a Francisca ainda não domina a noção de tabela e disse que devia apresentar o registo por partes, fazendo a previsão de todos os materiais e depois o resultado de todos os materiais. | |
| Observações | | | | |

| | Nº | Local | Registo das observações | Tema |
|-----------------------------------|-----------|------------------|--|-----------------------------|
| Terça-feira 30/10/2018 | 61 | Sala (tapete) | <p>Durante o momento de grande grupo, a Salomé trouxe uma folhas dizendo “tenho aqui umas coisas sobre o Halloween”. De seguida, a Célia começou a ler o que lá estava: “diga não ao halloween”.</p> <p>Salomé: “A minha igreja não gosta do Halloween”</p> <p>Célia: “Ai é?”</p> <p>Salomé: “Sim, por isso os meus pais disseram para eu trazer essas folhas”</p> <p>Célia: “E porquê que não gostam do Halloween?”</p> | Conflito de valores/crenças |

| | | | |
|----|-----------------------------|---|--------------------|
| | | <p>Salomé: “Porque não foi Jesus que fez o Halloween”</p> <p>Manuel: “Mas amanhã vens mascarada? É de princesa outra vez?”</p> <p>Salomé: “Sim, eu só tenho esse fato”</p> <p>A conversa ficou por ali, mais tarde, na hora de almoço, a Célia leu o recado no caderno da Salomé onde explicava que a Salomé não iria ao jardim de infância no dia de Halloween porque eram cristãos e não concordavam com a celebração. Assim, eu e a Célia concluímos que os pais não explicaram à Salomé que não iria participar nas celebrações de Halloween. Não obstante, durante o fim de semana mostraram um filme de lobisomens à Salomé e esta acordou várias vezes durante a noite a chorar.</p> | |
| 62 | Sala (placar do projeto) | <p>Após a canção do bom dia e da marcação das presenças, partilhei com as crianças que seria importante vermos o placar do projeto para percebermos o que ainda tínhamos para fazer ou o que já tínhamos feito. A Célia intervir e questionou: “Sabem o que é um placar?”, percebi que não escolhi a melhor forma de explicar o que íamos fazer porque todo o grupo respondeu “não”. Assim, acrescentei:</p> <p>Eu: “O placar é aquele que está ali na entrada, é como este que temos aqui de cortiça”</p> <p>Célia: “E também temos ali atrás, ao pé do computador, onde pendurámos os desenhos”</p> <p>Manuel: “Aquilo parece aquele jogo que temos do martelo”</p> <p>Célia: “É cortiça”</p> | Balanço do projeto |

| | | | | |
|--|----|---|---|--|
| | | | <p>Eu: “Então vamos lá ver o nosso placar”</p> <p>Todo o grupo deslocou-se para a garagem, sentaram-se no chão virados para o placar. Comecei por lhes dizer que na primeira folha estava <i>o que achamos saber</i> e perguntei se queriam que lesse, assim o fiz. De seguida, vimos <i>o que queremos saber</i> e a divisão de tarefas. Por fim, debatemos <i>o que vamos fazer</i>. Senti alguma dificuldade em segurar o grupo, mantê-lo interessado. Com a ajuda da Célia, comecei a colocar bolas coloridas consoante a fase em que se encontrava, por exemplo: temos duas perguntas com bolas amarelas porque as crianças consideraram que sabemos responder mais ou menos às perguntas e uma das perguntas tem uma bola verde porque as crianças responderam com toda a certeza que já sabiam a resposta. As tarefas ainda só uma foi concluída (fazer os recados aos pais) e, em grupo, conseguimos decidir mais coisas para fazer, como: escolher uma história para dinamizar em teatro de sombras,</p> | |
| | 63 | Sala (junto aos cortinados da biblioteca) | <p>Após o recreio da tarde, as crianças entraram na sala e sentaram-se no tapete dizendo que estava na hora do conto. Assim, expliquei que preparei uma coisa diferente para fazermos e disse para se sentarem em frente à mesa da matemática. Mostrei o vídeo e fui narrando a lenda ao mesmo tempo. A adesão foi muito positiva, sendo que contei a lenda mais uma vez a pedido de todos. No fim, senti alguma dificuldade em questionar o grupo relativamente ao áudio do vídeo e a explicar a organização do registo. O Micael e o Martim demonstraram muita dificuldade no reconto. O Martim</p> | Dinamização da lenda das sombras chinesas |

| | | | | |
|--------------------|----|------|---|-------------------------|
| | | | teimou que não conseguia desenhar as personagens, acabando por repetir a ilustração três vezes. Sendo que no final, por sugestão da Clara, realizou a ilustração numa folha branca e depois colou na folha de registo. | |
| | 64 | Sala | No fim do dia, em conversa com a Célia, concordamos que o registo da atividade de exploração de objetos precisava de ser reformulado. A Célia explicou-me que os registos, por vezes, têm de ser adaptados e reformulados após serem colocados em prática. É com a experimentação que percebemos o que deve ser melhorado ou não. Por sugestão da Célia, o registo será baseado nos conjuntos de tem luz ou não luz, para facilitar o registo e ser mais simples e produtivo para as crianças. A apropriação do registo em tabela revelou-se desafiador e complexo para algumas crianças. | Reformulação do registo |
| Observações | | | | |

| | Nº | Local | Registo das observações | Tema |
|------------------------------------|-----------|------------------|---|-------------|
| Quarta-feira 31/10/2018 | 65 | Sala (tapete) | Durante a reunião da manhã, as crianças mostraram as suas máscaras e, em simultâneo, marcavam as presenças. A Célia geriu a reunião, enquanto eu ajudava o Micael com a marcação das presenças. Entretanto, com a chegada das crianças muitos me questionaram porque não estava mascarada. Assim, em grande grupo, o Manuel questionou a Célia: | Halloween |

| | | | |
|----|----------------------|--|----------------|
| | | <p>Manuel: “Oh Célia, porque é que a Catarina não está mascarada?”</p> <p>Célia: “Acho melhor perguntaram-lhe, ela é que vai conseguir explicar-vos”</p> <p>Manuel: “Catarina, porque é que não vieste mascarada?”</p> <p>Eu: “Bem, eu quando era pequenina, como vocês, mascarava-me muitas vezes, mas não podia escolher a máscara e acho que isso me deixou um pouco triste e agora não me costumo mascarar”</p> <p>Carolina S.: “Mas tu agora és crescida, podes escolher a tua máscara”</p> <p>Eu: “Realmente tens razão, se calhar tenho de experimentar para ver se é divertido”</p> <p>Manuel: “É muito divertido”</p> <p>Célia: “Eu adoro mascarar-me”</p> | |
| 66 | Corredor do 1º ciclo | <p>Durante a manhã, as crianças brincaram livremente na sala. Por sugestão da Célia, fomos fazer um desfile pelo edifício, visto que estava a chover. Visitámos as restantes salas do jardim-de-infância e fomos ao primeiro ciclo. Tendo em conta que o primeiro ciclo tinha saído em visita de estudo, as luzes estavam desligadas. A Carolina S. ia de mão dada comigo e disse:</p> <p>Carolina S.: “Eu não tenho medo”</p> <p>Micael: “Nem eu”</p> <p>Eu: “Ai eu tenho um pouco de medo, está escuro”</p> <p>Carolina S.: “Tu és crescida, não precisas de ter medo”</p> <p>Eu: “Os crescidos também têm medo, não são só as crianças. Todos temos medo de alguma coisa”</p> | Emoções (medo) |

| | | | |
|----|--------------------------|--|------------------------|
| | | <p>Carolina S.: “Mas não precisas de ter medo, aqui são as salas do primeiro ano, não há aqui na assombrado”</p> <p>Eu: “Está bem, vou confiar em ti”</p> <p>Carolina S.: “Ainda tens medo?”</p> <p>Eu: “Agora já estou melhor por causa do que me disseste, obrigada”</p> <p>Micael: “Eu acho que as casas de banho, ali, estão assombradas”</p> <p>Eu: “Porquê?”</p> <p>Micael: “Porque está muito escuro ali”</p> <p>Carolina S.: “Não estão nada Micael, a luz só está apagada, não há aqui nada assombrado”</p> | |
| 67 | Sala (área das ciências) | <p>O Martim quis explorar as sombras dos materiais disponibilizados na área das ciências no retroprojektor. Revelou alguma inquietação em estar a utilizar um registo diferente dos outros colegas:</p> <p>Martim: “Não posso fazer aquela folha ali?”</p> <p>Eu: “Tenho uma ideia melhor, vai buscar uma folha grande branca ali à área das artes”</p> <p>Rapidamente voltou com a folha:</p> <p>Eu: “Obrigada Martim, senta aqui. Que tal nós fazermos aqui um círculo grande para tu colares os bocados de papel em que vês a luz?”</p> <p>Martim: “Está bem”</p> <p>Eu: “Boa, então e este círculo pode ser do quê?”</p> <p>Martim: “Dos papeis que não tem luz”</p> | Apropriação do registo |

| | | | |
|--------------------|--|---|--|
| | | <p>Eu: “Boa, concordo. Então, mas precisamos de por aqui um símbolo para tu saberes quais são os que tem luz e os que não tem luz”</p> <p>Martim: “Desenha aquilo” – apontado para uma imagem de uma lâmpada</p> <p>Eu: “Está bem, então e neste?”</p> <p>Martim: “Fazes igual, mas pões uma cruz”</p> <p>Eu: “Excelente ideia”</p> <p>De seguida, acompanhei-o na exploração do primeiro registo e, autonomamente, acabou por realizar a exploração dos restantes materiais autonomamente. Levando-os até ao retroprojektor, explorando-os, cortando e colando no círculo em que se enquadravam, tendo em conta a sua sombra na parede.</p> <p>Concomitantemente, a Francisca reparou no novo registo que o Martim estava a utilizar e pediu para fazer igual. Desta vez, conseguiu apropriar-se do registo autonomamente, sem dificuldades.</p> | |
| Observações | | | |

5ª reflexão semanal:

| | |
|---|----------------------|
| | Dimensão da análise |
| Esta semana coloquei em prática a implementação de uma atividade em pequeno grupo na área das ciências. Rapidamente me capacitei que o registo que concebera, em conjunto com a educadora cooperante, | Justificação do tema |

para essa atividade se revelou complexo para algumas crianças se apropriarem dele. Após uma reflexão conjunta com a educadora, concebi outro registo simplificado, quando colocado em prática, revelou-se potenciador de autonomia e fácil apropriação pelas crianças.

O Martim (4 anos) quis explorar as sombras dos materiais disponibilizados na área das ciências no retroprojektor. Revelou alguma inquietação em estar a utilizar um registo diferente dos outros colegas:

Martim: “Não posso fazer aquela folha ali?”

Eu: “Tenho uma ideia melhor, vai buscar uma folha grande branca ali à área das artes”

Rapidamente voltou com a folha:

Eu: “Obrigada Martim, senta aqui. Que tal nós fazermos aqui um círculo grande para tu colares os bocados de papel em que vez a luz?”

Martim: “Está bem”

Eu: “Boa, então e este círculo pode ser do quê?”

Martim: “Dos papeis que não tem luz”

Eu: “Boa, concordo. Então, mas precisamos de por aqui um símbolo para tu saberes quais são os que tem luz e os que não tem luz”

Martim: “Desenha aquilo” – apontado para uma imagem de uma lâmpada

Eu: “Está bem, então e neste?”

Martim: “Fazes igual, mas pões uma cruz”

Eu: “Excelente ideia”

De seguida, acompanhei-o na exploração do primeiro registo e, autonomamente, acabou por realizar a exploração dos restantes materiais autonomamente. Levando-os até ao retroprojektor, explorando-os, cortando e colando no círculo em que se enquadravam, tendo em conta a sua sombra na parede.

Concomitantemente, a Francisca (5 anos) reparou no novo registo que o Martim estava a utilizar e pediu para fazer igual. Desta vez, conseguiu apropriar-se do registo autonomamente, sem dificuldades (Registo de observação nº 67, 31/10/2018).

| | |
|---|--|
| <p>Não obstante, continuo numa busca incansável do meu <i>eu</i> e na implementação de atividades interessantes e cativantes para o grupo, de modo a construir uma relação de confiança e segurança com o grande grupo.</p> | |
| <p>Na educação de crianças pequenas, o/a educador/a é visto como organizador, facilitador e iniciador. Primeiro, é responsável pela organização do ambiente educativo – espaço e tempo; segundo, a sua prática é a base que sustenta o desenvolvimento global da criança; e, por fim, terceiro, é o/a impulsionador/a da implementação de atividades estimulantes para as crianças (Silva, 2014). Assim sendo, “a produção de saberes articulados com conhecimento profissional gerado na ação e na reflexão sobre a ação, teorizado, questionante e questionável, comunicável e apropriável” (Roldão citado por Sarmiento & Rocha, 2017, p. 383) pelo/a e para o/a educador/a. A apropriação e construção do seu <i>eu educador/a</i> produz-se a partir do desenvolvimento pessoal e profissional, servindo “de elemento norteador para a tomada de decisões sobre esta ou aquela forma de organizar o ensino e mediar a aprendizagem” (Rodrigues, 2017, p. 329). Assim, “formar-se é constituir-se, completar-se nos estudos, nas técnicas necessárias a sue ofício, educar-se, criar-se . . . é buscar a própria identidade” (Proença citado por Rodrigues, 2017, p. 329). Consequentemente, o/a educador/a deve otimizar práticas que ampliem as competências, saberes e vivências da criança, construindo oportunidades que transcendam o quotidiano da mesma (Silva, 2014). Estas oportunidades devem articular diferentes áreas de conteúdo e domínios, integrando-os num processo flexível de aprendizagem, planeando oportunidades progressivamente complexas, o/a educador/a deve apoiar a criança, diferenciando o processo de aprendizagem propondo momentos interessantes e desafiantes para a mesma (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).</p> | <p>Características do/a educador/a</p> |
| <p>Todavia, é um equívoco considerar a criança como um ser passivo e despido de opiniões, ideias e interesses. O/A educador/a deve valorizar a criança e reconhecer-lhe competências e saberes, uma vez que a</p> | <p>A criança</p> |

| | |
|---|-------------------------------------|
| <p>cultura infantil não é algo que o/a adulto/a disponibiliza à criança, esta é que a produz (Gomes citado por Silva, 2014). Concomitantemente, vivenciamos um confronto relativamente às necessidades da criança e a urgência em prepará-la para a vida adulta (Silva, 2014). Assim, é fulcral desconstruir a noção de que a infância é um fim em si mesmo, sendo um período de oportunidades e experiências de construir a sua identidade, autoestima, autonomia, convivência democrática e consciência de si e dos outros.</p> | |
| <p>A construção da identidade como futuro/a educador/a inicia-se no percurso de formação teórico-prático, adquirindo e apropriando-se de referências norteadoras para a conceção da sua prática pedagógica (Ghedin & Almeida citados por Sarmiento & Rocha, 2017). Este desenvolvimento processual contínuo de progressões e retrocessos desenrola-se nos diversos contextos em que o docente se insere, com base em interações, trocas, aprendizagens e relações com os agentes desses contextos (Sarmiento & Rocha, 2017). Assim, a aquisição de saberes e competências relativamente ao <i>fazer docente</i>, associadas a capacidades de reflexão, investigação e interpretação incessantes do contexto em que se insere concorrem, diretamente, para a constituição de uma identidade profissional como educador/a (<i>idem</i>).</p> | <p>Identidade profissional</p> |
| <p>Com base numa visão global da(s) criança(s), seus contextos e aprendizagens, o/a educador/a desenvolve competências imprescindíveis para a estruturação da ação pedagógica, espírito crítico e inventivo, curiosidade intelectual e recetividade à diversidade (<i>idem</i>).</p> <p>Durante a tarde, a Francisca (5 anos) e a Leonor A. (4 anos) quiseram ir para a área das ciências explorar os materiais e as suas sombras. A Leonor A. demonstrou grande capacidade em preencher o registo, sem dificuldades e uma ótima capacidade de previsão. Contudo, queria que a acompanhasse na exploração do material no retroprojeto. A Francisca revelou grandes dificuldades em apropriar-se da folha de registo, tentei várias vezes explicar-lhe no que consistia. Ambas não conseguiram terminar o registo dos materiais todos. Posto isto, partilhei com a Célia a dificuldade da Francisca. A Célia disse que já tinha reparado que a Francisca ainda não domina a noção de tabela e disse que devia apresentar o registo por partes, fazendo a</p> | <p>Competências do/a educador/a</p> |

| | |
|---|--------------------|
| <p>previsão de todos os materiais e depois o resultado de todos os materiais (Registo de observação nº 60, 29/10/2018).</p> <p>Posto isto, a aprendizagem pela experiência constitui-se como significativa porque existe envolvimento pessoal, liberdade de escolha de objetivos de aprendizagem e a descoberta de competências é realizada autonomamente, produzindo consequências no <i>eu</i> profissional e pessoal (Niza, 2010).</p> | |
| <p>A ação do/a educador/a é exercida numa prática informada, fortalecida pelo conhecimento formal, investigativo e discutido entre pares e supervisores, na busca de uma prática coletiva e interpares (Roldão citado por Niza, 2009). Consequentemente, a prática pedagógica deve sustentar-se num hábito de cooperação e interajuda. Assim, elaboração desta prática deve, também, ter por base uma matriz cooperativa da gestão de programas, distribuição de tarefas, atos administrativos e hábitos reflexivos entre docentes, promovendo a colaboração, solidariedade e entreajuda pela educação (Niza, 1992).</p> <p>No fim do dia, em conversa com a Célia, concordamos que o registo da atividade de exploração de objetos precisava de ser reformulado. A Célia explicou-me que os registos, por vezes, têm de ser adaptados e reformulados após serem colocados em prática. É com a experimentação que percebemos o que deve ser melhorado ou não. Por sugestão da Célia, o registo será baseado nos conjuntos de tem luz ou não luz, para facilitar o registo e ser mais simples e produtivo para as crianças. A apropriação do registo em tabela revelou-se desafiador e complexo para algumas crianças (Registo de observação nº 64, 30/10/2018).</p> | Prática pedagógica |
| <p>Niza, S. (1992). Pilares de uma prática educativa. In A. Nóvoa, F. Marcelino & J. Ó (Coords.), <i>Sérgio Niza – Escritos sobre educação</i> (pp. 160-163). Lisboa: Tinta-da-china.</p> <p>Niza, S. (2009). As associações pedagógicas e a construção do conhecimento profissional. In A. Nóvoa, F. Marcelino & J. Ó (Coords.), <i>Sérgio Niza – Escritos sobre educação</i> (pp. 588-599). Lisboa: Tinta-da-china.</p> | Referências |

Niza, S. (2010). Práticas de cooperação na construção da profissão. In A. Nóvoa, F. Marcelino & J. Ó (Coords.), *Sérgio Niza – Escritos sobre educação* (pp. 643-646). Lisboa: Tinta-da-china.

Rodrigues, S. A. (2017). Mudanças e persistências na formação para a docência em creches e pré-escolas. *Revista zero-a-seis*, 36(19), 328-348.

Sarmento, T. & Rocha, S. A. (2017). Narrativas sobre o estágio na formação de professores no Brasil e em Portugal. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 6, 383-388.

Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Silva, R. B. (2014). Educação infantil em discurso: formação docente e estratégias pedagógicas. *Revista zero-a-seis*, 29(1), 69-83.

Registo de observação da 6ª semana: 05 a 09/11/2018

| | Nº | Local | Registo das observações | Tema |
|-------------------------------------|----|------------------|---|--|
| Segunda-feira 05/11/2018 | 68 | Sala (tapete) | Tendo em conta que hoje começou um mês novo, o mapa das presenças teve de ser trocado. Assim, durante o momento de grande grupo, de manhã, as presenças não foram marcadas. Pois, era preciso pintar os dias com a cor respetiva, colar as fotografias das crianças e escrever os seus nomes. A Clara começou por colorir os dias, porém a Célia disse que as crianças podiam fazê-lo sozinhas. Assim, enquanto as crianças foram para as áreas, o Diego e a Salomé pintaram as cores de cada dia | Autonomia e apropriação de instrumentos de regulação |

| | | | | |
|--|----|---------------------------|--|--|
| | | | e escreveram os nomes de todos os meninos. Por fim, a Célia assinalou a presença de todas as crianças, colocando <i>falta</i> na Carolina S. | |
| | 69 | Sala (mesas e computador) | Após a hora do conto, propus ao grupo começarmos a organizar a informação que algumas crianças trouxeram de casa, assim como a pesquisa no computador. A Carolina M., a Eva, a Aline, a Salomé e a Catarina ofereceram-se para me ajudar a organizar a informação e o Diego e a Francisca foram para o computador pesquisar porque era uma tarefa sua, já designada desde do início. A organização da informação revelou-se um pouco desafiadora, a Aline e a Salomé conversaram muito e a Catarina mantinha-se a olhar para todo o lado, pensativa. Fui pedindo a sua participação e concentração para que me ouvissem, pois estávamos a realizar algo muito importante. Com o decorrer da conversa, demonstraram mais interesse e foram dizendo se achavam que aquela ou esta informação era pertinente para o projeto e, se sim, devia escrevê-la na folha para não nos esquecermos. Assim, começámos por descobrir que as sombras chinesas vêm da China e têm dois mil anos de existência. Simultaneamente, concluímos que conseguíamos responder a uma questão do projeto – <i>como se fazem sombras chinesas?</i> – sendo que as sombras são recortadas em couro, cartão, acetado, cartolina e papel normal, podem ser seguradas com arames e paus, podem ter cor e é preciso uma luz. | Organização da informação e pesquisa para o projeto das sombras chinesas |

| | | | |
|--------------------|---|--|--|
| | | <p>Relativamente à pesquisa realizada no computador, o Diego e a Francisca visualizaram diversos vídeos de sombras com fantoches, mãos e corpo, acabando por concluir coisas interessantes relativamente à forma como se pode fazer sombras chinesas:</p> <p>Francisca: “Dá para fazer sombras com as mãos, mas tem de estar tudo muito escuro”; “Escreve aí na folha que vimos sombras com paus”; “Vimos pessoas a fazerem formas com o corpo”.</p> <p>Diego: “Também vimos a história <i>a que sabe a lua?</i> em sombras chinesas”; “As cores nas sombras chinesas são feitas com papel celofane”.</p> <p>Durante a visualização do teatro de sombras da história <i>a que sabe a lua?</i>, questionei-os relativamente ao processo de construção das sombras porque o vídeo contemplava esse desenvolvimento. Assim, ambos concluíram que primeiro desenharam o corpo dos animais no papel/cartolina, cortaram com uma tesoura e, por fim, colaram num pau para conseguirem segurar.</p> | |
| Observações | <p>Dinamizei o retorno à calma propondo uma canção em roda de pé com movimentos, inicialmente ainda havia muitas crianças dispersas pela sala, mas assim que iniciei o jogo, rapidamente se foram juntando a nós. O grupo demonstrou grandes dificuldades em controlar a agitação, várias crianças caíram ao chão, tive de os sentar todos e conversar muito seriamente demonstrando desagrado e desaprovação pelo comportamento de algumas crianças.</p> | | |

| | Nº | Local | Registo das observações | Tema |
|-----------------------------------|----|---------|---|------------------------------|
| Terça-feira 06/11/2018 | 70 | Ginásio | Após a marcação das presenças, as crianças foram à casa de banho e fizeram um comboio para irmos para o ginásio. Quando chegámos, estavam lá meninos do primeiro ciclo, enquanto esperámos que estes saíssem do ginásio, o grupo sentou-se junto a um canto. De seguida, fiz uma roda no centro do ginásio e comecei por explicar os sinais de início e término de cada atividade. Reparei que havia alguma agitação no grupo, porém as instruções foram assimiladas, como pude reparar ao longo da sessão. Primeiro, realizámos o jogo do rei manda. As instruções foram cumpridas com facilidade. Contudo, senti alguma dificuldade para que o grupo dispersasse e se apropria-se mais no espaço, ao invés de se centrarem tanto no sítio onde eu estava. Dei o toque combinado de final da atividade – abanar a pandeireta. Todos se sentaram perto de mim. Fiquei impressionada com a eficácia daquele sinal. Posteriormente, expliquei o jogo que iríamos jogar de seguida. Espalhei os lenços e dei início à atividade. Tive de pará-la algumas vezes, pois algumas crianças demonstravam frustração quando perdiam o seu <i>rabo</i> de raposa. Nesses momentos, reuni o grupo e expôs novamente o propósito do jogo. Confortei-os dizendo | Sessão de expressão motora 1 |

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | <p>“não tem mal ficarem sem um <i>rabo</i>, dão uma corrida super-rápida e tentam roubar o <i>rabo</i> a outro amigo, mesmo que fiquem sem rabo no fim do jogo, não tem mal”. Iniciei o jogo novamente, possibilitei mais alguns momentos de perseguição. Posto isto, separei o grande grupo em dois pequenos grupos, o grupo com lenço e o grupo sem lenço. Pedi a ajuda de três crianças de cada grupo para montarmos o minicircuito que ocorreu sem dificuldades, montaram o circuito seguindo as minhas instruções. Consistia em transpor o banco sueco em pé, de lado, saltando a pé juntos com as mãos no banco e, por sugestão de uma criança, deslizando de barriga. Desviarem-se dos pinos e lançarem uma bola em precisão para um alvo. Deixei claro que o importante não era acabar em primeiro, mas sim fazer bem. Durante a demonstração de como poderiam realizar cada parte do percurso, percebi que deveria ter disposto as crianças em semi-lua ou em roda para que todas conseguissem ver sem dificuldades. Dei início à atividade. Cada criança realizou o percurso, pelo menos, três vezes. Por fim, realizei o retorno à calma com o jogo com que comecei, com uma temática mais relaxante e de alongamento. Com as paragens realizadas no segundo jogo e ao longo da sessão para esclarecer algumas dúvidas que iam surgindo, perdi um pouco a noção do tempo. Assim, o relaxamento foi um pouco curto, tendo, apenas, cinco minutos.</p> | |
|--|--|---|--|

| | | | | |
|--|----|--------------------------|--|---|
| | | | Mais tarde, em conversa com a Célia, concluímos que a sessão correu bem e que poderia ter em conta os aspectos acima mencionados para melhorias a nível de estratégias para futuras sessões. | |
| | 71 | Sala (área das artes) | <p>Durante o período de recreio, a Carolina S. esteve a decorar a sua coroa de aniversário com a ajuda do Rodrigo, do Manuel e do Filipe. Eu e a Cátia entrámos na sala.</p> <p>Eu: “Ainda não decoraram a coroa?”</p> <p>Manuel: “Eu estou aqui a desenhar isto, olha”</p> <p>Rodrigo: “Eu também”</p> <p>Carolina S.: “Está quase”</p> <p>Entretanto, a Cátia reparou que estava uma caixa de sapatos em cima da mesa simulando um pequeno teatro de sombras.</p> <p>Cátia: “Que giro”</p> <p>Eu: “É não é? Foi o Rodrigo que trouxe, fez em casa com os pais”</p> <p>Cátia: “Podes-me mostrar Rodrigo?”</p> <p>Rodrigo: “Sim, eu conto-te uma história”</p> <p>Assim, o Rodrigo com a contou uma história recorrendo às sombras que fizera com o pai.</p> <p>Cátia: “Foste tu que ajudaste o pai a construir?”</p> <p>Rodrigo: “Sim, a minha mãe não quis fazer”.</p> | Interação criança-adulto (Sombras chinesas) |

| | | | | |
|--|----|--------------------------|---|--|
| | 72 | Sala (área das artes) | <p>A Cátia questionou-me se o pai do Rodrigo tinha alguma profissão relacionada com as artes devido à construção do teatro de sombras, não lhe soube responder e, então, perguntámos ao Rodrigo:</p> <p>Eu: “Rodrigo qual é a profissão do teu pai?”</p> <p>Rodrigo: “Não sei, ele trabalha em Lisboa”</p> <p>Cátia: “Ele trabalha num computador ou faz desenhos?”</p> <p>Rodrigo: “É no computador”</p> <p>Filipe: “A minha mãe é turista”</p> <p>Eu: “Turista? O que é que ela faz?”</p> <p>Filipe: “Ela trata dos autocarros”</p> <p>Cátia: “Ah é motorista?”</p> <p>Filipe: “Não, é turista. Ela organiza as pessoas para irem no autocarro”</p> <p>Eu: “Organiza as viagens, é isso?”</p> <p>Filipe: “Sim, é isso”</p> <p>Cátia: “É guia turística”</p> <p>Filipe: “Foi o que eu disse”</p> | Interação criança-adulto (Profissões dos pais) |
| | 73 | Refeitório | <p>Chegamos ao refeitório e as crianças foram-se sentando nos seus lugares. Reparei que o Diogo estava a chorar e a Clara estava a conversar com ele. Aproximei-me.</p> <p>Eu: “O que aconteceu Diogo? Estás bem?”</p> | Interação criança-adulto (Sentimentos/Emoções) |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | <p>Clara: “A Francisca deu uma corrida e não reparou que o Diogo estava parado e deram uma cabeçada, mas já está a passar”</p> <p>Eu: “Oh Diogo que chatice, já passou?”</p> <p>Acenou que sim com a cabeça e foi-se sentar, assim como a Francisca. Simultaneamente, a Eva também estava a chorar porque ficou descalça. Coloquei-me à sua altura.</p> <p>Eu: “O que se passa Eva?”</p> <p>Eva: “Fiquei descalça”</p> <p>Eu: “Não é preciso chorares, eu ajudo-te a calçar para ires almoçar”</p> <p>Assim, ajudei a Eva a calçar-se e acompanhei-a até à mesa. De seguida, chamam-me.</p> <p>Martim: “Catarina, a Francisca está a chorar”</p> <p>Aproximo-me e agacho-me.</p> <p>Eu: “Francisca porque estás a chorar?”</p> <p>Francisca: “Eu magoei o Diogo” – e começa a chorar ainda mais</p> <p>Eu: “Tem calma Francisca, não foi sem querer?”</p> <p>Acenou que sim com a cabeça.</p> <p>Eu: “Então não precisas de te sentires assim, olha ali o Diogo, ele já nem está a chorar”</p> <p>Francisca: “Mas eu magoei-o”</p> <p>Eu: “Eu sei, mas, às vezes, magoamos os nossos amigos sem querer. Acontece, foi um acidente, não foi?”</p> | |
|--|--|--|--|

| | | | |
|----|---------------|---|---|
| | | <p>Francisca: “Sim, foi”</p> <p>Eu: “Queres perguntar ao Diogo se ele está bem?”</p> <p>Francisca: “Não”</p> <p>Eu: “Porquê? Tens vergonha?”</p> <p>Francisca: “Sim”</p> <p>Eu: “Então, posso eu perguntar para tu ouvires a resposta dele?”</p> <p>Acenou que sim.</p> <p>Eu: “Diogo, a Francisca está um pouco preocupada por te ter magoado e queria saber se estás bem”</p> <p>Diogo: “Eu estou bem”</p> <p>Eu: “Já não te dói nada?”</p> <p>Diogo: “Não”</p> <p>Eu: “Vês Francisca? O Diogo está bem”</p> <p>A Francisca olhou para mim e ficou mais calma. Coloquei a minha mão sobre o seu peito e sugeri: “Respira fundo comigo, vamos encher o peito de ar e deitar cá para fora”. E assim foi. Respirámos juntas três vezes. E, então, questioneei-a “sentes-te mais calma?”, ela respondeu que sim, sorri e disse “tudo se resolve com calma”.</p> | |
| 74 | Sala (Tapete) | <p>Após a hora do conto, pedi que o Diego e a Francisca partilhassem com o grupo as descobertas que fizemos a pesquisar no computador.</p> <p>Eu: “Nós vimos no computador uns vídeos de pessoas a fazerem sombras como?”</p> | Sombras chinesas (comunicação de aprendizagens) |

| | | | |
|----|------------------|---|---|
| | | <p>Francisca: “Com o corpo”</p> <p>Eu: “E mais?”</p> <p>Diego: “Com as mãos”</p> <p>Eu: “E o que é que vimos mais?”</p> <p>Francisca: “Eles fizeram um coração e um avião com o corpo”</p> <p>Manuel: “Se calhar fizeram assim” – e cruza os dedos indicadores</p> <p>Eu: “Francisca, achas que eles fizeram o avião como o Manuel fez?”</p> <p>Francisca: “Não, eles usaram o corpo e mostraram o motor do avião assim nas mãos”</p> <p>Eu: “Se calhar devíamos mostrar esses vídeos para eles verem”</p> <p>Diego: “Sim, estão ali no computador”</p> <p>Eu: “Então, depois vamos mostrar, deixa só os outros amigos dizerem o que descobriram”</p> <p>A Francisca e o Diego sentaram-se.</p> | |
| 75 | Sala (Tapete) | <p>Pedi que a Salomé, a Eva, a Aline e a Catarina se aproximassem para expor as suas aprendizagens. Porém, a Salomé aproximasse muito cabisbaixa.</p> <p>Eu: “O que se passa Salomé? Estás triste?”</p> <p>Filipe: “Ela já estava assim no recreio”</p> <p>Eu: “Salomé, explicas-me o que se passa”</p> <p>A Salomé começa a chorar.</p> <p>Salomé: “Não brinquei com ninguém, ninguém me deixou”</p> | Sentimentos/Emoções e gestão de conflito |

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | <p>Eu: “Meninos, ouçam lá o que a Salomé está a dizer. Temos aqui um problema muito grave para resolver”</p> <p>Rapidamente, todos olharam para mim muito espantados. Continuei.</p> <p>Eu: “A Salomé disse-me que ninguém brincou com ela e, como podem ver, ela está muito triste”</p> <p>Manuel: “Ela podia ter brincado connosco à apanhada”</p> <p>Salomé: “Quando estavam na casinha eu pedi para brincar convosco e vocês não deixaram”</p> <p>Manuel: “Eu só tinha três slimes”</p> <p>Eu: “E então? Iam partilhando, enquanto um brincava, o outro esperava”</p> <p>Leonor R.: “Nós temos de partilhar, é uma regra da sala”</p> <p>Eu: “Eu acho que temos meninos que sabem muito bem as regras da sala e outros que se esquecem”</p> <p>Manuel: “Mas ela podia ter brincado à apanhada connosco”</p> <p>Filipe: “Pois, mas ela não pediu”</p> <p>Eu: “Depois de terem dito que brincavam com ela, acham que ela ia pedir outra vez?”</p> <p>Olharam uns para os outros.</p> <p>Eu: “Já imaginaram se fizessem convosco o que vocês fizeram à Salomé? Iam gostar?”</p> <p>Manuel: “Não”</p> | |
|--|--|---|--|

| | | | | |
|--------------------|--|--|--|--|
| | | | Eu: “Tem de começar a pensar como a Salomé se sentiu e se vocês gostavam que fizessem o mesmo. Tem de ser amigos, é uma regra da nossa sala” | |
| Observações | | | | |

| | Nº | Local | Registo das observações | Tema |
|------------------------------------|-----------|-----------------|---|---|
| Quarta-feira 07/11/2018 | 75 | Sala de AAAF | <p>Preparei o projetor e o papel de cenário na sala de AAAF enquanto a Célia marcava as presenças com o grupo. Assim que terminei, fui ter à sala. O grupo estava a conversar.</p> <p>Célia: “Olha a Catarina já voltou, já preparou a surpresa para vocês”</p> <p>Sorri e respondi “é verdade”</p> <p>Célia: “Vamos ouvir a Catarina”</p> <p>Eu: “Eu estive ali na sala do CAF a preparar uma surpresa para vocês. Vamos fazer uma coisa muito gira, acho que vão gostar, mas tem de se portar bem e lembrar as regras da sala”</p> <p>Célia: “É verdade”</p> <p>Eu: “Vamos lá fazer um comboio ali à porta”</p> <p>Célia: “Quem precisar de ir fazer xixi, é melhor ir fazer”</p> | <p>Atividade de contorno da sombra (exploração e fruição)</p> |

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | <p>Após todo o grupo estar despachado, deslocamo-nos até à sala. As luzes estavam desligadas e os estores fechados. Estava tudo a <i>meia luz</i>. Calmamente, sentaram-se em frente ao papel de cenário. Liguei o projetor.</p> <p>Eu: “O que é que acham que vamos fazer?”</p> <p>Em coro, muitos disseram: “Sombras”</p> <p>Sorri.</p> <p>Eu: “É verdade, vamos fazer sombras, mas sabem como?... Com o corpo”</p> <p>Muitos fizeram espantados, de boca aberta, trocaram olhares e sorriram.</p> <p>Eu: “Pois é, todos vão poder experimentar uma sombra, tem de fazer uma pose gira e tentar não repetir, o que acham?”</p> <p>Todos: “Sim”</p> <p>Eu: “Boa! Eu vou chamando e vêm experimentar, mas não se esqueçam. Todos vão poder experimentar”</p> <p>E assim foi, todos experimentaram. A Aline e a Leonor A. mostraram-se muito tímidas, porém a Leonor A. conseguiu desprender-se de mim e fazer uma pose. No caso da Aline foi mais complicado. Encorajei-a a experimentar, mantive-me do seu lado. Muito insegura. Julgo que consegui que ela tenha olhado para a sua sombra, mas foi muito difícil fazer com que ela se desprendesse de mim. As restantes crianças, foram bastante participativas e ousadas. O Diogo colocou-se de pernas para o ar. O Filipe, a Salomé e o Rodrigo experimentaram fazer a ponte. A Eva, a Leonor R., o Tiago, o Miguel, entre outros, quiseram fazer poses com as mãos enquanto posavam de forma</p> | |
|--|--|---|--|

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | <p>original com o corpo. No fim, quiseram experimentar com as mãos e todos ao mesmo tempo. Esta primeira fase, decorreu com fluidez. Tive de intervir algumas vezes, de forma mais assertiva, com o Rodrigo e o Manuel que teimavam em colocar a mão à frente do projetor quando uma criança tentava fazer a sua pose. Ao longo desta exploração, também perceberam que quando se aproximavam do foco de luz a sombra ficava maior e quando se afastavam que ficava mais pequena e proporcional ao seu corpo. De seguida, propus que fizemos o contorno da sombra.</p> <p>Eu: “Eu agora estava aqui a pensar e se nós fizemos o contorno da sombra, sabem? Com uma caneta, só a linha, assim” – aproximei-me do papel de cenário e exemplifiquei com o dedo sobre a minha sombra. Em coro responderam-me que sim e, automaticamente, todos começaram a dizer “eu, eu” para serem escolhidos.</p> <p>Eu: “Fazer o contorno de todos não dá... E se fizéssemos o contorno da criança...” – e coloquei as mãos na cabeça, como se estivesse a pensar muito – “já sei, a criança mais alta”</p> <p>Vários colocaram o dedo no ar dizendo que eram o mais alto.</p> <p>Eu: “Ai eu acho que é o Miguel, vamos ver, encosta-te aqui à parede, aqui aqui, no papel de cenário”</p> <p>Assim foi.</p> <p>Manuel: “Eu sou mais alto que o Miguel”</p> <p>Eu: “Vamos ver, põe-te aqui ao lado dele”</p> | |
|--|--|--|--|

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | <p>Salomé: “O Miguel é mais alto”</p> <p>Manuel: “O Miguel?”</p> <p>Célia: “Sim, olha aí nos ombros”</p> <p>Aproximei-me e coloquei as mãos nos ombros de ambos.</p> <p>Eu: “O Miguel é este bocadinho mais alto que tu”</p> <p>O Manuel foi-se sentar.</p> <p>Leonor R.: “Eu sou mais alta”</p> <p>Eu: “Se calhar tens razão, anda aqui”</p> <p>A Leonor R. colocou-se ao lado do Miguel. Várias crianças, em coro, disseram “A Leonor é mais alta”</p> <p>Eu: “Pois é, tem razão, já encontrámos a criança mais alta”</p> <p>Assim, selecionei duas crianças para realizarem o contorno da sombra da Leonor R. com caneta preta de feltro e desafiei-a pensar numa pose. Pensou em colocar-se sobre um só pé com os braços para cima.</p> <p>Célia: “Tem de ser uma pose em que te aguentes”</p> <p>Eu: “É verdade, tens de conseguir estar quieta para os teus amigos desenharem a tua sombra”</p> <p>De seguida, escolheu esticar um braço para cima e colocar outro na cintura.</p> <p>As crianças realizaram o contorno, necessitaram de algum apoio porque fazia-lhes confusão que a sua sombra tapasse a sombra da Leonor R., então auxiliei-os a colocarem-se de lado para que conseguissem desenhar o contorno. Posto isto, questionei: “podíamos fazer de mais uma criança...”</p> | |
|--|--|---|--|

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | <p>todos responderam que sim. Portanto, coloquei a mão na testa e disse “agora podíamos fazer o contorno da criança mais baixa”. Rapidamente, responderam “é o Tiago, é o Tiago”.</p> <p>Célia: “Anda Tiago, és tu”</p> <p>Tiago: “É”</p> <p>Assim, a Célia ajudou o Tiago a manter-se quieto e eu ajudei as crianças a delimitar a sombra com canetas de feltro preto. As crianças demonstraram alguma dificuldade porque o Tiago mexia-se muito.</p> <p>Eu: “Temos de ser rápidos, o Tiago mexesse muito, força”</p> <p>Quando contorno foi concluído, as crianças disseram para o Tiago ver a sua sombra.</p> <p>Eu: “Olha de Tiago, é a tua sombra”</p> <p>Tiago: “É o Tiago”</p> <p>Eu: “És tu”</p> <p>Tiago: “Eu”</p> <p>Célia: “Olha, se calhar aqui no meio ainda cabe mais uma criança, podia ser uma criança média”</p> <p>Leonor R.: “A Eva, ela é média”</p> <p>Mais algumas crianças concordaram e, assim, pedi a ajuda de mais duas crianças para delimitar a sombra da Eva. Posteriormente, lembrei-os das descobertas realizadas.</p> <p>Eu: “O que é que acontecia quando vocês se aproximavam do projetor?”</p> | |
|--|--|---|--|

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | <p>Vários responderam que ficava maior.</p> <p>Eu: “É quando se afastavam, ficando mais perto da parede e do papel de cenário?”</p> <p>Vários responderam que ficava mais pequena.</p> <p>Eu: “Lembram-se quando a Leonor A. estava a fazer a sua pose e o Tiago passou atrás?”</p> <p>Manuel: “Ficaram iguais”</p> <p>Eu: “Pois foi, mas ele sai da mesma altura?”</p> <p>Responderam em coro que não, a Leonor A. é mais alta que o Tiago. Posteriormente, retirei o papel de cenário da parede com ajuda da Célia e de algumas crianças.</p> <p>Eu: “Então e se nós decorássemos aquilo que fizemos? O contorno das sombras?”</p> <p>As respostas foram muito divididas, alguns não e outros sim.</p> <p>Eu: “Já sei, eu encontrei um pintor muito interessante e podíamos ver as obras dele para termos ideias para decorámos as nossas sombras, que tal?”</p> <p>Após este incentivo, concordaram. Mostrei o PowerPoint dialogando com o grupo e dando espaço a que várias crianças participassem. Foram bastante participativos e interessados nas obras e no vídeo que mostrei. Perguntaram várias vezes o nome do pintor e pediam para repetir aquilo que explicava relativamente a ele. Por fim, questionei-os: “que tal decorámos as sombras</p> | |
|--|--|--|--|

| | | | | |
|--|----|-----------------------|---|---|
| | | | com recortes de papéis diferentes e coloridos, como o Matisse fazia?” em coro responderam que sim. | |
| | 76 | Sala (área das artes) | Após a hora do conto, a Célia relembrou as crianças de que tínhamos de começar o recorte e colagem das sombras e para as crianças irem para as áreas um bocadinho e outras para as artes e iam trocando, para que todos pudessem brincar e participar na atividade de recorte e colagem. As crianças foram-se revezando, diziam que estavam cansada e iam chamar outras crianças para ocuparem o seu lugar e, assim, sucessivamente. A Carolina M., a Leonor A. e a Aline permaneceram mais tempo no recorte e colagem de livre vontade. O David também participou com entusiasmo, adorava colocar a cola branca com o pincel. Contudo, percebi que lhe fazia algum incómodo ter as mãos sujas e lavo-as várias vezes durante o processo. Fui acompanhando as crianças, incentivando-as a usarem papéis diversificados, recordando-as que podiam recorrer às caixas de papel às vezes que quisessem e a cortarem os papéis em pedaços pequenos para ficar mais colorido como as obras que vimos de manhã. | Atividade de contorno da sombra (recorte e colagem) |
| | 77 | Sala (Tapete) | Durante a pausa do teatro dinamizado e preparado pelo Diego e o Miguel, a Carolina S. partilhou comigo que no dia anterior tinha feito trabalhos de casa. Carolina S.: “Ontem fiz trabalhos de casa para treinar para o primeiro ano” Eu: “Ai foi?” Carolina S.: “Sim” Filipe: “Isso é impossível” | Interação criança-criança (Entrada para o primeiro ano) |

| | | | | |
|--------------------|--|--|--|--|
| | | | <p>Carolina S.: “Não é não, eu fiz”</p> <p>Filipe: “Eu já sei o abecedário”</p> <p>Eu: “Vocês estão ansiosos por ir para o primeiro ciclo?”</p> <p>O Filipe e a Carolina S. acenaram que sim com a cabeça. Neste momento recordei-me de um desabafo do Filipe durante o recorte e colagem do contorno de sombra, onde ele, na área das artes, me confessou “tenho de aproveitar o jardim de infância para brincar porque no primeiro ano é só fazer trabalhos”. Fiquei um pouco preocupado com aquela concepção de primeiro ano e confortei-o “Olha Filipe, eu acho que vais ter tempo para brincar também, vais ver”.</p> | |
| Observações | A Célia concordou que o tempo de exploração e fruição correu bem, e disse: “eles aguentaram-se bem”. | | | |

| | Nº | Local | Registo das observações | Tema |
|------------------------------------|-----------|-------------------|---|--|
| Quinta-feira 08/11/2018 | 78 | Sala (cabides) | <p>O Filipe regressou do fotógrafo, entrou na sala e chamou o Rodrigo escondendo-se nos cabides. O Rodrigo aproximou-se e percebi que o Filipe estava a esconder coisas no bolso da bata.</p> <p>Eu: “Rodrigo, vem acabar a tua construção”</p> <p>O Rodrigo regressou ao que está a a fazer e eu fui até aos cabides, simultaneamente o Filipe vai a correr até à sua mochila e começa a pôr</p> | <p>Interação criança-adulto (omitir)</p> |

| | | | |
|----|---------|--|--|
| | | <p>coisas dentro da mesma. O Diogo aproximou-se de mim, dizendo que podia ir outra criança tirar fotografias, disse-lhe para levar a Eva à sala para tirar fotografias e chamei-o o Filipe aos cabides porque queria falar com ele. Assim que se aproximou, já vinha de cabeça baixa.</p> <p>Eu: “O que é que tinhas no bolso da bata?”</p> <p>O Filipe manteve a cabeça baixa, enrolando o tecido da bata na sua mão.</p> <p>Eu: “Eram brinquedos do recreio?”</p> <p>Filipe: “Sim”</p> <p>Eu: “Tu sabes que esses brinquedos não é para levar para a sala, muito menos esconderes na bata, achas que fizeste bem?”</p> <p>Filipe: “Não”</p> <p>Eu: “Não precisas de fazer isso, daqui a pouco é hora do recreio e podes ir brincar com esses brinquedos, esconder as coisas é algo muito Filipe, não achas?”</p> <p>Filipe: “Sim”</p> <p>Eu: “Não há necessidade de fazeres estas coisas, não achas?”</p> <p>Filipe: “Acho”</p> <p>Eu: “Vai lá brincar, para a próxima não te esqueças do que conversámos”</p> | |
| 79 | Recreio | <p>A sala 1 tem dois gémeos, o Rafael e o Leonardo, ambos não falam. São muito receptivos perante o estímulo do adulto, mas sem grandes produções linguísticas orais. De modo a serem diferenciados, os pais bordaram o nome de cada um na sua bata, de forma bastante perceptível. Entrei no recreio e,</p> | <p>Interação criança-adulto (compreensão oral)</p> |

| | | | | |
|--------------------|--|--|--|--|
| | | | <p>como estava frio, a maioria das crianças estava de casaco. Reparei que um deles estava ao pé da porta, aproximei-me.</p> <p>Eu: “Olá, tu és o Leonardo ou o Rafael?”</p> <p>Ele sorriu e abriu um pouco do fecho do casaco e apontou com o dedo para o sítio onde estava o seu nome bordado.</p> <p>Eu: “Ah és o Rafael, bom dia Rafael”</p> <p>Ele olhou para mim, sorriu e fechou o casaco.</p> | |
| Observações | Hoje foi dia de fotografias, a manhã foi bastante agitada. As crianças brincaram nas áreas durante toda a manhã. | | | |

| | Nº | Local | Registo das observações | Tema |
|-------------------|-----------|---------------------------|---|--------------------------------|
| 09/11/2018 | 80 | Sala (área do computador) | <p>Durante momento em grande grupo, a Francisca colocou o dedo no ar.</p> <p>Francisca: “A minha mãe mandou o vídeo do São Martinho”</p> <p>Eu: “Ai foi?”</p> <p>Francisca: “Sim, está no computador”</p> <p>Célia: “Ah mandou para o e-mail da Célia?”</p> <p>Francisca: “Sim”</p> <p>Célia: “Eu vou ver se está lá”</p> <p>Entretanto, as crianças iam acabando de marcar as presenças.</p> | Expressão motora (dança livre) |

| | | | |
|----|-------------------------------|--|--------------------------|
| | | <p>Célia: “Está aqui, vamos todos até ao computador para vermos o vídeo da lenda de São Martinho”</p> <p>O grupo juntou-se e fizeram duas filas, uns sentados e outros em pé. Vimos a lenda de São Martinho e, quando terminou, apareceu várias imagens de outros vídeos. Num deles estava o vídeo do dia do pijama.</p> <p>Diego: “Eu vi esse vídeo, é a música do dia do pijama, põe Célia”</p> <p>Célia: “Este aqui?”</p> <p>Diego: “Sim”</p> <p>Célia: “Vamos ver se é”</p> <p>O vídeo começou e todas as crianças começaram a dançar e a cantar o que conheciam da música. Vimos o vídeo umas três vezes. Depois fomos para a ginástica. Quando voltámos, quiseram ver o vídeo novamente. Acabaram por comer as bolachas e o leite enquanto viam o vídeo.</p> | |
| 81 | Sala (área dos jogos de mesa) | <p>Estava na hora do recreio exterior, mas o Martim continuava na sala, assim como o David e a Catarina, porque ainda não tinham acabado de comer as bolachas e o leite. Eu estava no computador a redigir um recado para os pais. O Martim levantou-se da mesa.</p> <p>Martim: “Catarina, não tenho palhinha”</p> <p>Eu: “Não tens palhinha porquê?”</p> <p>Martim: “Porque não?”</p> <p>Eu: “Tens de ter Martim, tu já estavas a beber o leite. Voltaste a empurrar a palhinha para dentro do pacote?”</p> | Regulação comportamental |

| | | | | |
|--|----|----------------|--|--------------------------|
| | | | <p>Martim: “Sim”</p> <p>Eu: “Martim, então? Ontem conversámos sobre isso, não é para empurrares a palhinha. Agora tens de ir pedir a algum dos amigos que te empreste a palhinha para a ires lavar e utilizar”</p> <p>Martim: “Peço a quem? O David já bebeu o leite”</p> <p>Eu: “Pede à Catarina e não é para andares a empurrar a palhinha Martim! Tu já és crescido e sabes beber o leite do pacote com a palhinha, não é?”</p> <p>Martim: “Sim”.</p> | |
| | 82 | Corredor do JI | <p>O grupo estava no corredor para irmos para o refeitório almoçar. As crianças estavam em pares em forma de comboio. Os chefes do comboio, o Martim e o David, estavam acompanhados pelo Manuel porque este fazia anos. O David, desde que saímos da sala em comboio até ao corredor enquanto esperávamos pelas crianças que ainda estavam na casa de banho, insistia em dar pontapés ao Manuel. Este calmamente dizia para ele parar porque não se bate nos amigos. O David continuou a insistir e o Manuel continuou a explicar. Primeiramente, optei por dar espaço a ambos para que resolvessem o seu problema. Porém, comecei a observar que o Manuel já estava a ficar impaciente e o David mantinha uma postura inflexível, dando-lhe pontapés e rindo-se. Aproximei-me e coloquei à altura de ambos.</p> <p>Eu: “O que é que se passa?”</p> | Regulação comportamental |

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | <p>Manuel: “O David não para de me dar pontapés, David para com isso” – segurando os braços do David.</p> <p>O David ria-se e continuava.</p> <p>Eu: “David não se bate nos amigos”</p> <p>O David ria-se e continuava, coloquei uma postura mais assertiva.</p> <p>Eu: “David, não! Para com isso, não é para dar pontapés ao Manuel, já chega” – segurando-lhe nos braços e virando-o para mim, estabelecendo contacto visual com o mesmo. O David olhou para mim e eu repeti novamente o que dissera. Este riu-se e cuspiu-me.</p> <p>Eu: “David, estou muito triste contigo, senta-te aqui à espera dos amigos, agora vais de mão dada com a Clara, portas-te mal David, estou muito triste contigo”</p> <p>Quando a Clara voltou com as restantes crianças, levei o David até à Clara e expôs-lhe a situação.</p> <p>Eu: “Clara, o David vai consigo, estou muito triste com ele. Estava a dar pontapés ao Manuel, sem parar e ainda me cuspiu quando o repreendi”</p> <p>Clara: “O quê? David, não acredito, estamos muito tristes contigo”</p> <p>O David baixa a cabeça e começa a choramingar.</p> <p>Tinha intenções de abordá-lo durante a tarde para falarmos sobre este incidente, mas, sem aviso prévio, a avó foi buscá-lo após o almoço e não consegui conversar com ele.</p> | |
|--|--|---|--|

| | | | | |
|--------------------|----------------------|-------------------|---|-----------------------------|
| | 83 | Sala (cabides) | <p>Durante a parte da tarde, como era a celebração do São Martinho, as crianças brincaram no recreio livremente. Porém, sempre que estão no recreio querem ir à sala e quando estão na sala querem ir ao recreio.</p> <p>Catarina: “Catarina, podes-me dar mais castanhas? O Diego tirou as minhas daqui”</p> <p>Eu: “O Diego? Vamos conversar com ele”</p> <p>Dei a mão à Catarina e aproximei-me do Diego.</p> <p>Eu: “Diego, tiras-te as castanhas à Catarina?”</p> <p>O Diego ficou a olhar para mim sem responder.</p> <p>Eu: “Vamos ali a Célia conversar, temos de resolver isto”</p> <p>Dei as mãos aos dois e fomos ter com a Célia.</p> <p>Célia: “O que se passa?”</p> <p>Catarina: “O Diego tirou as minhas castanhas daqui”</p> <p>Célia: “Então Diego?”</p> <p>Diego: “Eu pensava que ela não queria”</p> <p>Eu: “As castanhas estavam dentro do pacote dela Diego”</p> <p>Célia: “Não é para tirar, queres mais, pedes a um adulto, ainda há muitas castanhas ali. Agora vais colocar castanhas no pacote da Catarina”</p> <p>Eu: “Vamos lá, eu levo-vos”.</p> | Regulação comportamental |
| Observações | O Manuel fez 6 anos. | | | |

6ª reflexão semanal:

| | Dimensão da análise |
|--|--|
| <p>Desde que ingressei na ESE que me fui reinventando como pessoa e futura educadora. Quando comecei o meu percurso na Escola Superior de Educação de Lisboa pensei que ser educadora fosse fácil, afinal desde sempre lidava com crianças e era algo tão natural e espontâneo que pensei que iria perder o meu tempo a tirar um curso. Mas, enganei-me.</p> | Espectativas antes de ingressar na faculdade |
| <p>A primeira Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) em creche deixou-me receosa e julguei que não iria conquistar nada, <i>eles eram tão pequeninos</i>, pensei. Felizmente, percebi que consegui conquistar o seu afeto, promover momentos de aprendizagens prazerosos, comecei por vê-los a mordiscar livros para acabar a vê-los sentados no tapete a folheá-los, apontando para as imagens e chamando-me, sorrindo. Consegui perceber que construí algo com eles e para eles.</p> | PPS I |
| <p>A segunda PPS em jardim de infância passou de <i>eu sei que consigo para será que consigo?</i> Nas primeiras semanas senti que não pertencia aquela sala nem aquele grupo de crianças. Chegava ao final do dia a questionar-me se tinha as competências que considerava necessárias para ser educadora. Alguém que se preocupa com a(s) criança(s), que está disponível e predisposta para promover situações potenciadoras do desenvolvimento global da criança, desafiando-a e apoiando-a (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Rapidamente percebi que estava num grupo bastante desafiador, agitado e dinâmico.</p> <p>Após o recreio da tarde, é a hora do conto. Hoje contei a história “Não fui eu” com recurso do objeto-livro. Inicialmente, tive alguma dificuldade em acalmar o grupo e alertá-los para que se focassem em mim. Gradualmente, fui solicitando que me escutassem e se sentassem de forma a verem sem dificuldades. Sem levantar a voz disse “vou contar-vos uma história, mas tem de estar calados para me ouvirem, ajudem-me a cantar a música para todos se preparem” e assim foi, ajudaram-me a cantar e, voluntariamente, foram-se sentando e acalmando. Comecei a contar a história, dei espaço para que fizessem perguntas e</p> | PPS II |

| | |
|--|--|
| <p>observassem as ilustrações da história, dei expressividade e entoação, mas sem levantar o tom de voz para não os destabilizar. Quando acabei a história, a agitação começou, uns queriam ir para as áreas e outros queriam fazer mais perguntas sobre a história e então disse “calma, assim não consigo perceber nada e eu ainda queria perguntar-vos uma coisa” (Registo de observação nº 29, 09/10/2018).</p> | |
| <p>Por conseguinte, percebi que tinha de repensar a minha postura, de cativá-los e estabelecer uma relação com eles, tinha de os levar a confiar em mim. Durante muito tempo, a gestão do grande grupo era o <i>bicho papão</i> do meu dia-a-dia na sala 2 e acabei por ficar presa a essa frustração.</p> <p>Na hora de dinamizar a peça de teatro para o resto das crianças, no tapete, já não foi bem assim. A Leonor A. (4 anos) começou a chorar recusando-se a falar, os restantes elementos do grupo estavam em pé e começaram a tapar a visibilidade à Salomé (5 anos) que estava sentada a tentar ver o teatro. Tive imensas dificuldades em gerir aquela “desorganização”. A Célia sugeriu que eles se sentassem e acabou por correr ligeiramente melhor. A Aline (4 anos), o Micael (5 anos) e o Afonso (5 anos) falaram muito baixinho, tive de estar sempre “em cima” deles para que percebessem que tinham de falar mais alto. Julgo que a vergonha e o entusiasmo dificultaram a dinamização e a minha falta de experiência em orientá-los e geri-los também (Registo de observação nº 33, 10/10/2018).</p> <p>Parecia que momento após momento perdia cada vez mais a noção do que tinha de fazer, dizer e agir. Tive manhãs, nos momentos de grande grupo, que parecia de estava a pairar sobre o meu corpo, sem reação e não estava a gostar de me ver tão presa, parada, congelada.</p> | <p>Cativar o grupo, como?</p> |
| <p>Após várias semanas sem saber o que fazer, comecei por me mentalizar que tenho de ser positiva e encarar este desafio. Assim, comecei a pensar como poderia cativar o grupo.</p> <p>Desde cedo que percebi que se tratava de um grupo que não gosta de estar parado. Por conseguinte, falei com a Célia e planifiquei uma sessão de educação física no ginásio. Preparei algo simples que contivesse momentos de expansão – apanhada da raposa e, ao mesmo tempo, exigisse concentração do grupo nas instruções dadas por mim – rei manda e construção do minicircuito com as crianças.</p> | <p>Repensar a prática em função do grupo</p> |

| | |
|--|---|
| <p>Primeiro, realizámos o “jogo do rei manda”. As instruções foram cumpridas com facilidade. Contudo, senti alguma dificuldade para que o grupo dispersasse e se apropria-se mais no espaço, ao invés de se centrarem tanto no sítio onde eu estava (Excerto do registo de observação nº 70, 06/11/2018).</p> <p>Pedi a ajuda de três crianças de cada grupo para montarmos o minicircuito que ocorreu sem dificuldades, montaram o circuito seguindo as minhas instruções (Excerto do registo de observação nº 70, 06/11/2018).</p> <p>Após esta sessão, senti-me com mais confiança e a Célia concordou que, tendo em conta que fora a primeira sessão, correu bem. Com o decorrer da sessão, também me fui apercebendo de certos aspetos da minha prática em que senti que melhorei, sobretudo ao nível de estratégias de que a seguinte nota é exemplificativa:</p> <p>Durante a demonstração de como poderiam realizar cada parte do percurso, percebi que deveria ter disposto as crianças em semi-lua ou em roda para que todas conseguissem ver sem dificuldades (Excerto do registo de observação nº 70, 06/11/2018).</p> | |
| <p>Julgo que esta semana se revelou proveitosa para mim, talvez por ter optado em adotar uma postura mais confiante e positiva em relação a todos os momentos que experienciei. Assim comecei por perceber que tenho de trabalhar nas minhas estratégias nos momentos em grande grupo, tentando limitar as crianças que participavam seguindo critérios de seleção – sugestão da Célia para me facilitar a gestão de grupo.</p> <p>De seguida, propus que fizemos o contorno da sombra.</p> <p>Eu: “Eu agora estava aqui a pensar e se nós fizemos o contorno da sombra, sabem? Com uma caneta, só a linha, assim” – aproximei-me do papel de cenário e exemplifiquei com o dedo sobre a minha sombra. Em coro responderam-me que sim e, automaticamente, todos começaram a dizer “eu, eu” para serem escolhidos.</p> <p>Eu: “Fazer o contorno de todos não dá... E se fizessemos o contorno da criança...” – e coloquei as mãos na cabeça, como se estivesse a pensar muito – “já sei, a criança mais alta”</p> <p>Vários colocaram o dedo no ar dizendo que eram o mais alto.</p> <p>Eu: “Ai eu acho que é o Miguel, vamos ver, encosta-te aqui à parede, aqui, aqui, no papel de cenário”</p> <p>Assim foi.</p> | <p>Estratégias de gestão do grande grupo – critérios de seleção</p> |

| | |
|--|--|
| <p>Manuel (5 anos): “Eu sou mais alto que o Miguel” Eu: “Vamos ver, põe-te aqui ao lado dele” Salomé (5 anos): “O Miguel é mais alto” Manuel: “O Miguel?” Célia: “Sim, olha aí nos ombros” Aproximei-me e coloquei as mãos nos ombros de ambos. Eu: “O Miguel é este bocadinho mais alto que tu” O Manuel foi-se sentar. Leonor R. (5 anos): “Eu sou mais alta” Eu: “Se calhar tens razão, anda aqui” A Leonor R. colocou-se ao lado do Miguel. Várias crianças, em coro, disseram “A Leonor é mais alta” Eu: “Pois é, tem razão, já encontramos a criança mais alta” (Excerto do registo de observação nº 75, 07/11/2018).</p> | |
| <p>Porém, sinto alguma dificuldade no estabelecimento de limites com algumas crianças do grupo. Considero que seja algo que deva trabalhar e não descurar, sendo que é importante recordar e definir esses limites para que a criança os identifique como um apoio na regulação do seu comportamento, quando este saí do seu controlo. Pois, caso não se defina limites, corro o risco de “incentivar o mau comportamento” (Brazelton & Sparrow, 2010, p. 153).</p> <p>O Filipe (5 anos) regressou do fotógrafo, entrou na sala e chamou o Rodrigo (6 anos) escondendo-se nos cabides. O Rodrigo aproximou-se e percebi que o Filipe estava a esconder coisas no bolso da bata. Eu: “Rodrigo, vem acabar a tua construção” O Rodrigo regressou ao que está a fazer e eu fui até aos cabides, simultaneamente o Filipe vai a correr até à sua mochila e começa a pôr coisas dentro da mesma. O Diogo aproximou-se de mim, dizendo que podia ir outra criança tirar fotografias, disse-lhe para levar a Eva à sala para tirar fotografias e chamei-o o Filipe aos cabides porque queria falar com ele. Assim que se aproximou, já vinha de cabeça baixa. Eu: “O que é que tinhas no bolso da bata?”</p> | <p>Disciplinar e testar os limites</p> |

O Filipe manteve a cabeça baixa, enrolando o tecido da bata na sua mão.

Eu: “Eram brinquedos do recreio?”

Filipe: “Sim”

Eu: “Tu sabes que esses brinquedos não é para levar para a sala, muito menos esconderes na bata, achas que fizeste bem?”

Filipe: “Não”

Eu: “Não precisas de fazer isso, daqui a pouco é hora do recreio e podes ir brincar com esses brinquedos, esconder as coisas é algo muito Filipe, não achas?”

Filipe: “Sim”

Eu: “Não há necessidade de fazeres estas coisas, não achas?”

Filipe: “Acho”

Eu: “Vai lá brincar, para a próxima não te esqueças do que conversámos” (Registo de observação nº 78, 08/11/2018).

Não obstante, a experimentação repetida de limites não representa uma provocação para o/a adulto/a, mas é a necessidade da criança em dominar o seu comportamento (*idem*). Assim, devemos ter em mente que a apropriação dos limites impostos pelo/a adulto/a também decorrem das emoções que este produz em relação à desadequação do seu comportamento, ensinando-lhe a importância da sua transgressão para o/a adulto/a (*idem*).

O grupo estava no corredor para irmos para o refeitório almoçar. As crianças estavam em pares em forma de comboio. Os chefes do comboio, o Martim (4 anos) e o David (5 anos), estavam acompanhados pelo Manuel (6 anos) porque este fazia anos. O David, desde que saímos da sala em comboio até ao corredor enquanto esperávamos pelas crianças que ainda estavam na casa de banho, insistia em dar pontapés ao Manuel. Este calmamente dizia para ele parar porque não se bate nos amigos. O David continuou a insistir e o Manuel continuou a explicar. Primeiramente, optei por dar espaço a ambos para que resolvessem o seu problema. Porém, comecei a observar que o Manuel já estava a ficar impaciente e o David mantinha uma postura inflexível, dando-lhe pontapés e rindo-se. Aproximei-me e coloquei à altura de ambos.

| | |
|---|--------------------|
| <p>Eu: “O que é que se passa?”</p> <p>Manuel: “O David não para de me dar pontapés, David para com isso” – segurando os braços do David.</p> <p>O David ria-se e continuava.</p> <p>Eu: “David não se bate nos amigos”</p> <p>O David ria-se e continuava, coloquei uma postura mais assertiva.</p> <p>Eu: “David, não! Para com isso, não é para dar pontapés ao Manuel, já chega” – segurando-lhe nos braços e virando-se para mim, estabelecendo contacto visual com o mesmo. O David olhou para mim e eu repeti novamente o que dissera. Este riu-se e cuspiu-me.</p> <p>Eu: “David, estou muito triste contigo, senta-te aqui à espera dos amigos, agora vais de mão dada com a Clara, portas-te mal David, estou muito triste contigo”</p> <p>Quando a Clara voltou com as restantes crianças, levei o David até à Clara e expôs-lhe a situação.</p> <p>Eu: “Clara, o David vai consigo, estou muito triste com ele. Estava a dar pontapés ao Manuel, sem parar e ainda me cuspiu quando o repreendi”</p> <p>Clara: “O quê? David, não acredito, estamos muito tristes contigo”</p> <p>O David baixa a cabeça e começa a choramingar.</p> <p>Tinha intenções de abordá-lo durante a tarde para falarmos sobre este incidente, mas, sem aviso prévio, a avó foi buscá-lo após o almoço e não consegui conversar com ele (Registo de observação nº 82, 09/11/2018).</p> | |
| <p>Por fim, reconheço que estou num processo de construção e desconstrução do que sou. Talvez seja dois passos para frente e três para trás. Todavia, quero acreditar que é uma fase fulcral para o meu crescimento pessoal e profissional. Sinto-me um pouco estranha e incapaz de concretizar as coisas, mas quero confiar nas minhas forças e na minha persistência para continuar esta caminhada, na busca de mais e melhor.</p> | |
| <p>Brazelton, T. & Sparrow, J. (2010). <i>A crianças dos 3 aos 6 anos: o desenvolvimento emocional e do comportamento</i>. Lisboa: Editorial Presença.</p> | <p>Referências</p> |

Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*.
Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Registo de observação da 6ª semana: 12 a 16/11/2018

| | Nº | Local | Registo das observações | Tema |
|-------------------------------------|----|----------------|---|--|
| Segunda-feira 12/11/2018 | 84 | Sala da Estela | <p>Hoje de manhã, após o momento de grande grupo, expus ao grupo que preparei uma surpresa para eles e pedi que fizessem um comboio devagar, sem pressas. Assim que o comboio ficou formado, fomos até à sala da Estela. O grupo sentou-se e a Francisca disse que íamos ver sombras. Sorri e disse que íamos ver as fotografias que a Célia tirou durante a exploração da sombra na semana passada. Posto isto, comecei a passar os slides do PowerPoint. Rapidamente, começaram a reconhecer-se nas fotografias. Conversámos sobre as suas poses, se foram diferentes ou não. Questionei-os se viam os seus olhos, a boca, a barriga. Prontamente me disseram que não, mas a Salomé frisou que “quando estamos de lado conseguimos ver a nossa boca e o nariz”. Também falámos sobre as sombras ficarem maiores ou mais pequenas e, a partir das fotografias e após alguma reflexão, todos concordaram que quanto mais perto da luz estamos, maior fica a sombra e quanto mais longe, mais pequena. Porém, a sombra não fica completamente pequena, quando nos afastamos ela vai ficando do nosso tamanho. Em relação ao contorno da sombra, todos concordaram que foi difícil porque</p> | Registo das aprendizagens – contorno da sombra |

| | | | | |
|--------------------|--------------------------------|-----------------------|---|--|
| | | | tinham de se por de lado, senão tapavam a sombra do amigo com a sua própria sombra. Também concordaram que tinham de ser rápidos porque, no caso do Tiago, ele mexia-se muito e foi muito difícil fazer o seu contorno. | |
| | 85 | Sala (área das artes) | <p>As crianças estavam dispersas pelas áreas, sendo que algumas estavam na área das artes a continuar o recorte e colagem das sombras. A Carolina S. insistiu que ficasse perto dela, ajudando-a e conversando com ela.</p> <p>Carolina S.: “Sabes, eu já sei o abc”</p> <p>Eu: “Ai é? Como é que aprendeste isso?”</p> <p>Carolina S.: “Foi a minha mãe que me ensinou”</p> <p>Eu: “Muito bem”</p> <p>Carolina S.: “Eu tenho de começar a trabalhar, é que eu não quero chumbar”</p> <p>Eu: “Chumbar?”</p> <p>Carolina S.: “Não sabes o que é chumbar?”</p> <p>Eu: “Não”</p> <p>Carolina S.: “Chumbar é não passar de ano e eu quero passar de ano”.</p> | Interação criança-adulto (escolarização) |
| Observações | Visita da professora Catarina. | | | |

| | Nº | Local | Registo das observações | Tema |
|-----------------------------------|-----------|--------------|--|--------------------------|
| Terça-feira 13/11/2018 | 86 | Recreio | Após o almoço tardio, devido ao atraso da visita ao museu da marioneta, estava sentada no chão, no recreio, com a Leonor R., a Salomé e a Carolina S.. | Interação criança-adulto |

| | | | |
|--|----|--|-----------------------------------|
| | | <p>Eu: “Gostaste de ir ao museu da marioneta?”</p> <p>Leonor R.: “Sim”</p> <p>Eu: “Quais foram as marionetas que gostaste mais?”</p> <p>Leonor R.: “Eu gostei de todas”</p> <p>Eu: “Então e o que são marionetas, sabes?”</p> <p>Leonor R.: “São pessoas”</p> <p>Eu: “E gostaste de alguma história em especial?”</p> <p>Leonor R.: “Eu gostei da minha história”</p> <p>Eu: “A tua história?”</p> <p>Leonor R.: “Sim Catarina, a que eu contei do rei, da rainha e do <i>tiago</i>”</p> <p>Eu: “Ah já sei, foi muito giro, vocês fizeram uma história muito engraçada”</p> <p>Leonor R.: “Pois foi”</p> <p>Eu: “E tu Salomé, também gostaste de ir ao museu da marioneta?”</p> <p>Salomé: “Não”</p> <p>Eu: “Porquê?”</p> <p>Salomé: “Estava a ser muito cansativo e doía-me a barriga”</p> <p>Eu: “Mas agora já te sentes melhor, não é?”</p> <p>Salomé: “Sim”</p> <p>Eu: “Ainda bem, fico contente. E tu Carolina S., gostaste?”</p> <p>Carolina S.: “Eu adorei tudo”.</p> | |
| | 87 | <p>Sala (tapete)</p> <p>Após o recreio, fomos sentar-nos no tapete. A Célia sugeriu que conversássemos sobre as coisas que descobrimos na visita. A conversa foi</p> | <p>Aprendizagens da visita ao</p> |

| | | | |
|----|-------------|--|---|
| | | <p>um pouco atribulada, sendo que a Célia teve de intervir algumas vezes por causa do David e do Afonso, em específico, e depois, devido à agitação geral do grupo. O grupo conseguiu referir que descobriram que existem marionetas de mão, de fio, de pau, de sombra e de corpo. Conhecemos marionetas de alguns países, como Portugal, França, Brasil e China. A Marta (a dinamizadora) também falou em continentes, como a Ásia e África, contudo foram nomes pouco reproduzidos pelo grupo nesta conversa. Todos concordaram que as sombras não vêm da China, aliás não se sabe muito bem, pelo que a Marta explicou. A Leonor R., o Afonso e o Miguel experimentaram marionetas de luva e fizeram uma pequena dinamização para o resto do grupo. O grupo ficou bastante intrigado e fascinado com o <i>polichinelo</i>, uma marioneta de luva francesa. Numa parte da visita, a Marta pediu que todos os meninos tapassem os olhos e ouvissem um som tentando adivinhar o que seria, dando a pista de que não nem um carro nem uma mota, era um som da natureza. Após o som, o Martim identificou que era o vento. Depois, com os olhos abertos, viram como funcionava a máquina de madeira que produzia esse som. As marionetas de corpo revelaram-se muito interessantes, sendo que vimos um filme e o Manuel até experimentou uma, descobrindo que as suas cabeças são feitas de barro.</p> | <p>museu da marioneta</p> |
| 88 | Sala (área) | <p>Durante a tarde, o grupo fez o registo da visita ao museu da marioneta. O Martim pintou tanto com caneta que fez um buraco na sua folha e, visto que era sua segunda folha, a Célia disse-lhe que não lhe dava mais folhas e que</p> | <p>Interação criança-criança (interajuda)</p> |

| | | | | |
|--------------------|-------------------------------|------------|--|--|
| | | das artes) | iria ensiná-lo a resolver o problema. Assim, explicou-lhe que tinha de cortar um pedaço de papel branco e colar por detrás da folha com fita cola no sítio do buraco. O problema ficou resolvido. Alguns instantes depois, a Aline tinha o mesmo problema e, tendo a Célia reparado, disse ao Martim para ajudar a Aline a resolver o seu problema. Posto isto, o Martim explicou-lhe que tinha de ir buscar uma folha e cortar um bocadinho. De seguida, com um pouco de fita cola, colar o pedaço de papel por detrás do pedaço. A capacidade de explicação e ajuda do Martim para com a Aline foi muito interessante e valorizador para o Martim. | |
| Observações | Visita ao museu da marioneta. | | | |

| | Nº | Local | Registo das observações | Tema |
|------------------------------------|----|------------------|---|---|
| Quarta-feira 14/11/2018 | 89 | Sala (tapete) | Após marcarem a presença e cantar o bom dia, coloquei o mapa mundo no meio do tapete, de forma a tornar-se visível para todos. Antes de começar a falar, deixei que explorassem aquele elemento novo na sala. Várias crianças se deitaram sobre o mapa, conversaram, vasculharam-no livremente com os olhos. Começaram por querer saber onde era Portugal, mas rapidamente disseram que não sabiam ler. Assim, disse que podíamos ajudá-los e pedi-lhes que se sentassem para trás e nos seus lugares para que todos pudessem ver o mapa. Eu: “Meninos, alguém sabe o que é isto?” | Noção espacial (Atividade: onde fica a China?) |

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | <p>Filipe: “É um mapa”</p> <p>Manuel: “É o mapa das presenças do mundo”</p> <p>Eu: “O mapa das presenças do mundo?”</p> <p>Afonso e Micael: “É um mapa gigante”</p> <p>Eu: “Um mapa gigante... E porque que acham que eu trouxe um mapa gigante?”</p> <p>Manuel: “Para conversarmos de onde vêm as sombras chinesas”</p> <p>Eu: “E de quais países é que acham que devemos conversar?”</p> <p>Martim: “Da China”</p> <p>Filipe: “E de Portugal”</p> <p>Eu: “E mais? Acham que temos de ver mais algum país?”</p> <p>Diego: “Da Rússia”</p> <p>Eu: “E porquê? Falámos da Rússia?”</p> <p>Diego: “Não”</p> <p>Eu: “Então vá, eu mostrar aqui uma coisinha... Alguém sabe o que é isto?”</p> <p>Manuel: “É Espanha”</p> <p>Rodrigo: “A bandeira da França”</p> <p>Eu: “Será? Olha o Miguel encontrou aqui uma coisa, é igual. Querem que eu leia o que está aqui? Aqui diz assim: China”</p> <p>Afonso: “China?”</p> <p>Eu: “Afonso, não é preciso gritar”</p> <p>Carolina S.: “Assim eu não consigo ver nada”</p> | |
|--|--|---|--|

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | <p>Eu: “Se não estiverem nos vossos lugares, há amigos que não conseguem ver nada, vão lá para os vossos lugares”</p> <p>Durante alguns momentos tive de reorganizar a roda para que todas as crianças pudessem ver o mapa.</p> <p>Eu: “Então vá, eu primeiro vou dizer onde nós estamos, querem? Conhecem esta bandeira?”</p> <p>Diego: “É Portugal”</p> <p>Eu: “Exatamente, alguém sabe onde fica Portugal?”</p> <p>O grupo voltou a destabilizar.</p> <p>Eu: “Eu não perguntei para irem aqui para o meio, quem souber põe o dedo no ar e fica no seu lugar para que todos possam ver”</p> <p>A Aline colocou o dedo no ar.</p> <p>Eu: “Aline, sabes onde fica?”</p> <p>Acenou que sim com a cabeça.</p> <p>Eu: “Então vem aqui mostrar, anda, podes vir”</p> <p>A Aline mostrou-se reticente e confusa, avançou até ao mapa, apontou para a bandeira de Portugal e sentou-se.</p> <p>Eu: “Eu estava a dizer aqui no mapa” – e passei a mão pelos países dispostos no mapa</p> <p>Diego: “Eu”</p> <p>Eu: “Tu sabes diego? Diz lá”</p> <p>Miguel: “O Portugal é um país pequenino”</p> | |
|--|--|--|--|

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | <p>O Diego apontou para um país.</p> <p>Eu: “Olha aí é o... Gabão. Eu vou dizer onde fica Portugal, pode ser?”</p> <p>Todos: “Sim”</p> <p>O grupo voltou a dispersar e a reaproximar-se do mapa, tapando a visibilidade de algumas crianças.</p> <p>Eu: “Sentem-se nos vossos lugares, eu pus isto aqui no meio para todos verem, se continuarem todos em cima do mapa, há amigos que não conseguem ver, vão lá para os vossos lugares”</p> <p>Manuel: “Mas está ao contrário”</p> <p>Eu: “Manuel, o mapa não pode estar virado para aí e, ao mesmo tempo, para aqui”</p> <p>Manuel: “Eu sei”</p> <p>Coloquei a bandeira sobre Portugal, ficaram todos muito impressionados com o tamanho do país.</p> <p>Manuel: “É este espaço verde?”</p> <p>Eu: “Sim, é esse espaço verde muito pequenino”</p> <p>Rodrigo: “Eu disse, não era grande”</p> <p>Eu: “É muito pequenino”</p> <p>Miguel: “Quando encontrássemos um país podíamos por lá uma bandeira”</p> <p>Eu: “Essa ideia é gira, mas se calhar era melhor só pormos a bandeira dos países que temos falado mais... Portugal, falamos mais porque é o nosso país, não é?”</p> | |
|--|--|---|--|

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | <p>O Manuel coloca o dedo no ar, concedo-lhe a palavra.</p> <p>Manuel: “Não é sobre isto, mas só que Portugal é este espaço pequenino e depois o mundo inteiro era isto tudo”</p> <p>Eu: “O que é que era isso tudo? Portugal?”</p> <p>Rodrigo: “Não, o mundo é maior do que está aqui” – apontado para o mapa</p> <p>Eu: “Já percebi o que estás a dizer. O mundo é muito maior do que está aqui, como é óbvio, não é?! Só que nós tínhamos de arranjar uma forma de saber onde é que estavam todos os países do mundo e então fazemos estes mapas que é uma coisa mais pequenina”</p> <p>Algumas crianças começam a dispersar, o Filipe coloca o dedo no ar e eu concedo-lhe a palavra.</p> <p>Filipe: “Isto é amarelo aqui à volta”</p> <p>Eu: “É amarelo, ok, mas achas que é igual ou não?”</p> <p>Filipe: “Sim”</p> <p>Eu: “Só que tem outra cor”</p> <p>Filipe: “Sim”</p> <p>Eu: “Ok, então olha acham que podemos encontrar outro país?”</p> <p>Rodrigo: “Sim, a China”</p> <p>Diego: “China”</p> <p>Mostrou a bandeira da china e recordei que já lhes tinha mostrado esta bandeira no início da atividade. Peço que se voltem a sentar nos seus lugares,</p> | |
|--|--|--|--|

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | <p>para que todas as crianças consigam ver o mapa. Coloco a bandeira chinesa sobre o seu país.</p> <p>Eu: “Alguém sabe onde fica a china aqui no mapa? Se não souberem não tem mal, só estou a perguntar porque podem saber por alguma razão”</p> <p>Manuel: “Eu não percebo nada disto, não consigo ler”</p> <p>Eu: “É um bocadinho difícil, tens razão. Mas, às vezes, quando eu quero encontrar um país aqui no mapa também fico baralhada porque há muitos países. Supostamente, cada cor aqui é um país” – passo o dedo indicador sobre o continente europeu</p> <p>Filipe: “Mas tu lê”</p> <p>Eu: “Sim, mas tu já viste as letras que aqui estão? Olha aqui, vamo-nos aproximar devagar para que todos consigamos ver. São muitos países e muitas letras, às vezes é difícil e sei ler”</p> <p>Miguel: “Aqui é onde fica a água”</p> <p>Eu: “Olha boa, o Miguel descobriu aqui uma coisa interessante. Está aqui uma coisa escrita, vou ler: Oceano Atlântico. Eu acho que isto azul é a água”</p> <p>Afonso: “É água”</p> <p>Diego: “Sim, é a água”</p> <p>Eu: “Nós quando vamos à praia, o que é que há lá na praia?”</p> <p>Todos: “Água”</p> <p>Eu: “Pois”</p> <p>Filipe: “Aqui é a praia”</p> | |
|--|--|--|--|

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | <p>Eu: “Não, isso é outro país, é a Austrália”</p> <p>Voltei a recordar o grupo que tinham de se sentar nos lugares para que todos pudessem ver o mapa.</p> <p>Afonso: “A Austrália é longe, temos de ir de avião até lá”</p> <p>Eu: “Será que só dá para ir de avião? Não dá para ir de carro?”</p> <p>Afonso: “Não porque temos de passar o rio”</p> <p>Eu: “Ah temos que atravessar a água, pois é”</p> <p>Voltei a recordar o grupo que tinham de se sentar nos lugares para que todos pudessem ver o mapa. Todavia, o David demonstrava alguma dificuldade em sentar-se na sua almofada colocando o corpo sobre o meu e a Catarina. Tentei ajudá-lo e a Célia pediu ajuda à Clara, dizendo que ele parecia desequilibrado, talvez devido ao penso no olho. A Carolina S. apontou para o globo que estava em cima da mesa, perto da Célia.</p> <p>Eu: “Isso é o quê Carolina?”</p> <p>Martim: “O planeta”</p> <p>Eu: “Será que é igual ao nosso mapa?”</p> <p>Manuel: “É”</p> <p>Eu: “Este é lisinho” – apontado para o mapa – “E este não, é como se fosse mesmo o planeta”</p> <p>Célia: “Posso falar? Vou ensinar uma palavra difícil, como se chama este mapa?”</p> <p>Rodrigo: “Globo”</p> | |
|--|--|---|--|

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | <p>Célia: “O globo é aquele que é redondo, são os dois o planeta, mas um representa o planeta direito e o outro em círculo. Este que representa o planeta direito tem um nome difícil”</p> <p>O grupo ficou a pensar e lançaram algumas palavras como: papel.</p> <p>Célia: “Começa com P, igual ao papel... Pla-nis-fé-rio, chamasse Planisfério porque é plano, é direito”</p> <p>De seguida, o grupo reproduziu a palavra planisfério, acompanhando a Célia.</p> <p>Eu: “Vou pôr uma bandeira na China. A China é este país aqui todo”</p> <p>Filipe: “E este aqui?”</p> <p>Eu: “Esse é a Rússia”</p> <p>O Diego e o Filipe ficaram impressionados com o tamanho desse país.</p> <p>Eu: “A Rússia eu não trouxe a bandeira porque, olha, acho que nós temos falado da China... Porque que é nós temos falado da China?”</p> <p>Manuel: “Por causa do projeto”</p> <p>Filipe: “Nós descobrimos que as sombras não vêm da China?”</p> <p>Eu: “E não vêm? O que é que nós descobrimos? O que é que a Marta disse”</p> <p>Manuel: “Que não sabe”</p> <p>Eu: “Pois é, não se sabe de onde é que as sombras vieram, mas os chineses inventaram muitas coisas para as sombras, foi o que ela disse”</p> <p>Posto isto, o David tentou bater na Catarina e a Célia sugeriu que a Catarina mudasse de lugar.</p> | |
|--|--|--|--|

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | <p>Eu: “Então, imaginem que temos de ir à China, como é que acham que podíamos ir?” – aponto para Portugal, recordando que estamos <i>ali</i> e depois indico a China como o destino.</p> <p>Miguel: “Temos de ir de avião”</p> <p>Eu: “O Miguel acha que temos de ir de avião, o que acham?”</p> <p>Rodrigo: “Não, eu já fui à China e não precisei de ir de avião”</p> <p>Eu: “Ai é? Então foste como?”</p> <p>Rodrigo: “De carro”</p> <p>Eu: “Acham que podemos ir de carro até à china?”</p> <p>Todos: “Não”</p> <p>Eu: “Eu não sei, estou a perguntar o que vocês acham”</p> <p>Diego: “Vamos para o aeroporto de carro, andamos um bocadinho e depois vamos para o avião”</p> <p>Eu: “Acham que é mais rápido irmos de avião ou irmos de carro?”</p> <p>Todos: “De avião”</p> <p>Algumas crianças começam a cantar França.</p> <p>Eu: “Vamos ver onde está a França” – algumas crianças começam a procurar, autonomamente, a bandeira francesa na parte inferior do mapa e o Filipe aponta para a bandeira correta, coloco a minha bandeira ao lado e felicito-o dizendo que estava certo, por fim coloco a bandeira francesa sobre o seu país. De seguida, mostro algumas fotografias tiradas durante a visita ao museu da marioneta, de marionetas francesas, chinesas, portuguesas e indonésias.</p> | |
|--|--|---|--|

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | <p>Assim, incentivei o grupo a recordar a origem das marionetas apresentadas nas fotografias e associá-las à localização geográfica desses países no mapa. Finalmente, propus ao grupo construirmos uma legenda do mapa, colocando os países que mais falámos com as marionetas desses países, assim como obras do Henri Matisse. A atividade correu bem, tive alguma dificuldade em manter o grupo mais afastado do mapa para que todas as crianças pudessem ver. O fim da atividade também foi um desafio para mim. O grupo demonstrou-se muito participativo, com algumas intervenções fora do contexto da conversa, tive alguma dificuldade em contornar essas intervenções. Com o decorrer da conversa, o Miguel sugere que podemos ir de carro até à França e o grupo concorda.</p> <p>Eu: “Acham que chegamos mais depressa à França ou à China?”</p> <p>Todos: “França”</p> <p>Eu: “A mim também me parece que é mais rápido, mas olhem que é longe”</p> <p>Carolina S.: “Nós quando vamos à biblioteca é perto, mas o caminho é difícil”</p> <p>Eu: “Nós tivemos a falar que aqui no mapa parece que é perto, mas a sério o planeta é gigante, e aqui parece perto e realmente é perto, mas demoramos a chegar lá”</p> <p>Célia: “A Célia já foi à França de carro e demorou um dia inteiro. Chegamos à França de noite”</p> <p>Rodrigo: “E Marrocos é debaixo de Portugal”</p> <p>Eu: “Estou a ver que o Rodrigo sabe onde são muitos países”</p> | |
|--|--|---|--|

| | | | |
|----|---------|---|---|
| | | <p>Posto isto, começámos a falar das marionetas de África, mostrando uma fotografia das mesmas e relatei com o mapa, mostrando com o dedo onde ficava.</p> <p>Martim: “Descobri uma coisa”</p> <p>Eu: “Diz lá”</p> <p>Martim: “Isto aqui parece uma girafa” – apontando para o Chile</p> <p>Eu: “Pois é, parece o pescoço de uma girafa muito comprido”</p> <p>Célia: “Na Austrália é onde vivem os cangurus, aqui. Olha e quando tem água à volta o que é que acontece? Como se chama a um pedaço de terra que só tem água à volta?”</p> <p>Filipe: “Não”</p> <p>Célia: “É uma ilha. Uma ilha é uma terra que só tem água à volta”.</p> <p>Comparámos o tamanho da Austrália com os Açores e a Madeira. Depois, o Filipe identificou o Brasil e a Aline partilhou com o grupo que no verão foi visitar a avó ao Brasil e que foi de avião e demorou muito tempo.</p> | |
| 90 | Recreio | <p>As crianças estavam no recreio, após o almoço. Eu estava no corredor com a estagiária Inês, estávamos a conversar com o Tiago da sala 3, ele estava a mostrar-nos o seu carro e o quanto este andava rápido. De repente, aparece o Afonso.</p> <p>Afonso: “Catarina, o David bateu-me assim” – levantou o braço e simulou uma chapada no ar</p> <p>Eu: “Porquê?”</p> | <p>Interação criança-criança (conflito)</p> |

| | | | | |
|--|----|------------------|--|--|
| | | | <p>Afonso: “Não sei, eu estava a brincar e ele bateu-me”</p> <p>Eu: “Tens de falar com ele Afonso, explicar-lhe que não se bate aos amigos”</p> <p>Afonso: “Ok”</p> <p>O Afonso afastasse e vai para o recreio. Fixo o meu olhar nele para ver o que iria fazer em relação ao David. O Afonso aproximasse do David que estava sentado no chão e, com o dedo indicador esticado gesticula para ele e diz-lhe algo com um ar assertivo e decidido. O David não lhe fez caso, mas o Afonso insistiu e ficou alguns segundos a reproduzir aquele gesto reprovador.</p> | |
| | 91 | Sala (tapete) | <p>Na hora do conto, o David continuava muito agitado. Quando o grupo se preparava para iniciar a história o Afonso intervém.</p> <p>Afonso: “Catarina, o David bateu-me outra vez”</p> <p>Eu: “David, não é para bater aos amigos, olha para mim David!”</p> <p>O David evitou o contacto visual, mas insisti.</p> <p>Eu: “David, olha para mim, não se bate nos amigos”</p> <p>O David olhou para mim e ficou sério. Começo por apresentar a história escolhida pelo grupo.</p> <p>Catarina: “David para, não se bate. Oh Catarina, o David bateu-me”</p> <p>Eu: “David, acabei de falar contigo, não se bate nos amigos”</p> <p>Prossigui com o início da história quando reparo, pelo canto do olho que o David levanta a mão e bate na Catarina, novamente.</p> <p>Eu: “David, já disse que não se bate nos amigos, estou a ficar triste contigo”</p> | <p>Interação criança-criança e criança-adulto (conflito)</p> |

| | | | | |
|--------------------|--|--|---|--|
| | | | Célia: “David, levanta-te. Agora o David ouve as histórias aqui sentado na cadeira, longe dos amigos, para não estar a bater” | |
| Observações | | | | |

| | Nº | Local | Registo das observações | Tema |
|------------------------------------|-----------|------------------|--|--|
| Quinta-feira 15/11/2018 | 92 | Sala (tapete) | <p>Durante o momento em grande grupo, comecei por tentar relembrar o grupo de palavras novas e difíceis que tenhamos aprendido com o projeto que estamos a desenvolver relativamente às sombras chinesas.</p> <p>Eu: “O que é que nós fizemos à sombra da Eva, da Leonor R. e do Tiago?”</p> <p>Diego: “O contorno”</p> <p>Eu: “Será que contorno é uma palavra difícil? Vocês já conheciam esta palavra?”</p> <p>Algumas crianças acenaram que sim com a cabeça.</p> <p>Eu: “Então o que quer dizer a palavra contorno?”</p> <p>Diego: “É contornar”</p> <p>Manuel: “É esta coisa de lado que nós temos aqui”</p> <p>Pedi a atenção do grupo, respirámos fundo e alertei para as regras da sala. Recomeçámos novamente.</p> <p>Diego: “É contornar a mão ou os pés”</p> <p>Eu: “E o que é contornar?”</p> <p>Miguel: “É para se nós quisermos fazermos assim uma coisa igual a nós”</p> | Linguagem oral e abordagem à escrita |

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | <p>Eu: “Assim á volta?”</p> <p>Miguel: “Sim”</p> <p>Manuel: “Contornar é fazer um corpo assim e assim”</p> <p>Eu: “E o que é que é fazer assim?”</p> <p>Diego: “É com uma caneta, pomos o pé, contornamos e desenhamos”</p> <p>Eu: “Desenhamos o quê? Assim o corpo à volta?”</p> <p>Algumas crianças responderam que sim.</p> <p>Eu: “Contornar é nós desenharmos o limite de alguma coisa, ou seja, por exemplo: eu vou desenhar o meu pé, ponho o pé assim e desenho com a caneta assim à volta, estou a desenhar o limite do meu pé, onde o meu pé acaba, é isso?”</p> <p>Várias crianças responderam afirmativamente.</p> <p>Francisca: “O que é limite?”</p> <p>Eu: “Limite é onde alguma coisa acaba, é o fim”</p> <p>Filipe: “O que é alguma coisa?”</p> <p>Eu: “Alguma coisa pode ser o nosso pé, a mão, o corpo”</p> <p>Manuel: “A sombra”</p> <p>Eu: “Exatamente, outra palavra difícil... Ontem aprendemos uma, lembram-se?”</p> <p>Filipe: “Mais ou menos, era muito difícil”</p> <p>Eu: “Era o nome daquele mapa que temos ali”</p> <p>Filipe: “Ai não me lembro”</p> | |
|--|--|---|--|

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | <p>Eu: “Pla...”</p> <p>Manuel: “Planeta!”</p> <p>Eu: “Não, planis...”</p> <p>Várias crianças em simultâneo: “Planisfério”</p> <p>Eu: “Boa, planisfério. E planisfério era o quê?”</p> <p>Miguel: “Era um planeta”</p> <p>Eu: “Era o planeta como?”</p> <p>Filipe: “Lisinho”</p> <p>Eu: “Boa, era o planeta Terra lisinho... E a Austrália era o quê?”</p> <p>Rodrigo: “A casa dos cangurus”</p> <p>Eu: “Sim”</p> <p>Rodrigo: “Uma ilha”</p> <p>Eu: “Boa Rodrigo, então uma ilha é...”</p> <p>Rodrigo: “Um sítio rodeado de água”</p> <p>Eu: “Um sítio?”</p> <p>Rodrigo: “Uma terra”</p> <p>Eu: “Exatamente, mais palavras alguém se lembra? Ontem quando fomos ao museu da marioneta, a Marta esteve-nos a contar imensas histórias e ela falou...”</p> <p>Célia: “Ah a Marta disse-nos o que era uma marioneta, alguém se lembra?”</p> <p>Salomé: “É aquelas coisas de puxar fios”</p> <p>Célia: “Não, ela disse que marionetas é tudo o que se...”</p> | |
|--|--|--|--|

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | <p>Algumas crianças: “Faz”</p> <p>Célia: “Não, que se me...”</p> <p>Diego: “Mexer”</p> <p>Célia: “Tudo o que se constrói e se mexe pode ter vida e ser uma marioneta de paus, fios, sombra, mãos, corpo”</p> <p>Eu: “Exatamente. Vou escrever aqui... Lembrem-se de mais alguma palavra que a Marta tenha dito?”</p> <p>Todos: “Não”</p> <p>Eu: “Eu lembro-me de uma... A Marta quando nos contou aquela história do mau de vinte cabeças disse que o bom era qualquer coisa... Lembrem-se?”</p> <p>Várias crianças acenaram que não com a cabeça. Outras ficaram pensativas.</p> <p>Eu: “Ela disse que o bom era divino”</p> <p>Diogo: “O que é isso?”</p> <p>Célia: “Algo divino é algo maravilhoso”</p> <p>Eu: “Por exemplo, quando eu como o meu prato preferido eu digo que é algo divino, é algo maravilhoso”</p> <p>As crianças sorriram e, algumas delas, começaram a dizer o que para elas era divino: brincar, desenhar, entre outros. De seguida, a Célia recordou o grupo da lenda das sombras chinesas, questionando-lhes se não tínhamos aprendido mais nenhuma palavra nova. Identificaram a palavra imperador e mago.</p> <p>Rodrigo: “Imperador é o rei que manda”</p> | |
|--|--|---|--|

| | | | | |
|--------------------|--|--|---|--|
| | | | <p>Célia: “E ele manda onde?”</p> <p>Manuel: “No castelo”</p> <p>Célia: “Ou no palácio”</p> <p>Eu: “E mago?”</p> <p>Diego: “É mágico”</p> | |
| Observações | | | | |

6ª reflexão semanal:

| | |
|--|----------------------------------|
| | Dimensão da análise |
| <p>A planificação de atividades articuladas e sustentadas em intencionalidades é um saber fulcral na promoção de momentos significativos e desafiadores para a(s) criança(s). Este deve traduzir-se como um guião para o/a educador/a. Todavia, deve possibilitar e dar espaço para que a(s) criança(s) participe, se envolva e construa com o/a adulto/a um meio de atingir um fim: as intencionalidades do/a educador/a e, simultaneamente, os interesses da(s) criança(s). Isto é, o/a educador/a deve “considerar a criança como agente do processo educativo e reconhecer-lhe o direito de ser ouvida nas decisões que lhe dizem respeito confere-lhe um papel ativo no planeamento e avaliação do currículo, constituindo esta participação uma estratégia de aprendizagem” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 16).</p> <p>Ainda assim, o/a educador/a deve privilegiar o registo e recolha de informações decorrentes da prática, relatando as aprendizagens da(s) criança(s), bem como orientando e refletindo a sua prática para com a(s) mesma(s) (<i>idem</i>). Esta documentação (registos de observação, instrumentos reguladores da sala de atividades, planificações, fotografias, áudios e vídeos) permite “«ver» a criança sob vários ângulos e situar essa «visão»</p> | O/a educador/a e a(s) criança(s) |

| | |
|--|-----------------------------|
| <p>no desenvolvimento do seu processo de aprendizagem”, apoiando a reflexão da prática do/a educador/a (<i>idem</i>, p. 14).</p> | |
| <p>A construção da ação pedagógica do/a educador/a assenta na recolha de informação relativamente ao contexto social e familiar, o percurso educativo da(s) criança(s) e as interações no grupo (<i>idem</i>). A partir destas informações, o/a educador/a estabelece as suas intencionalidades e planeia a sua intervenção, tendo por base os fundamentos e princípios contemplados nas orientações curriculares (<i>idem</i>). Consequentemente, deve adotar uma abordagem integrada e equilibrada das áreas de conteúdo, dando resposta às necessidades da(s) criança(s). Não obstante, a(s) criança(s) deve ser encarada como um agente participativo no seu processo de aprendizagem, sendo ouvida e apoiada durante o mesmo (<i>idem</i>).</p> | O grupo de crianças |
| <p>A intervenção do/a educador/a exige que este reflita sobre as suas intencionalidades e finalidades da prática, dando sentido e propósito à sua ação pedagógica (<i>idem</i>). Concomitantemente, o/a educador/a deve observar e registar os momentos de brincadeira e interação da(s) criança(s) para, a partir destes, promover oportunidades significativas para a(s) mesma(s), contribuindo para uma maior igualdade de aprendizagens (<i>idem</i>). A intervenção do/a adulto/a deve elaborar-se para e com a(s) criança(s), visando a ampliação da(s) mesma(s) e ultrapassando o quotidiano experienciado fora da sala de atividades (Silva, 2014).</p> | Intervenção do/a educador/a |
| <p>Assim, o/a educador/a deve prever momentos de aprendizagem que respondam às necessidades da(s) criança(s), sendo que a perceção dessas necessidades surgem da observação e registo contínuo do/a mesmo/a. Como tal, “planear permite . . . alargar as aprendizagens das crianças, . . . reconhecendo simultaneamente oportunidades de aprendizagem não previstas” (Silva et all., 2016, p. 15).</p> | Planear |
| <p>Não obstante, planear não se restringe num plano inflexível e compacto. Ou seja, planear é a previsão de um conjunto de fases propostas, sendo que cada uma dessas fases deve possibilitar oportunidades de situações imprevistas e da participação da criança, traduzindo-se em oportunidades de aprendizagem</p> | Agir |

| | |
|---|-------------|
| <p>significativas para a(s) criança(s) (<i>idem</i>). A flexibilidade do planeamento do/a educador/a promove a participação e o envolvimento da criança na atividade proposta. Esta participação contribuiu para a responsabilização da criança, favorecendo o desenvolvimento do seu sentido crítico e pertença social (Tomás, 2007).</p> | |
| <p>A avaliação consiste na recolha de informação e fonte de conhecimento para a ação, contribuindo para a readequação da intervenção do/a educador/a perante a(s) criança(s) (Silva et al., 2016). Porém, avaliação não é sinónimo de classificação das aprendizagens e/ou conhecimentos adquiridos pela(s) criança(s). A avaliação permite que o/a educador/a repense a sua ação em função da(s) criança(s), contribuindo para o seu desenvolvimento global. Assim, os progressos que esta demonstra são obtidos por intermédio da comparação da criança consigo própria, situando a sua evolução temporalmente (<i>idem</i>). Esta evolução é conseguida com ajustamento do planeamento e das intenções do/a educador/a com a(s) criança(s), estabelecendo um desafio progressivo para a(s) mesma(s).</p> | Avaliar |
| <p>Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). <i>Orientações curriculares para a educação pré-escolar</i>. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.</p> <p>Silva, R. B. (2014). Educação infantil em discurso: formação docente e estratégias pedagógicas. <i>Revista zero-a-seis</i>, 29(1), 69-83.</p> <p>Tomás, C. (2007). Participação não tem idade. <i>Contexto & Educação</i>, 78, 45-68.</p> | Referências |

Registo de observação da 7ª semana: 19 a 23/11/2018

| Nº | Local | Registo das observações | Tema |
|----|-------|-------------------------|------|
|----|-------|-------------------------|------|

| | | | | |
|--|----|------------------|---|---------|
| Segunda- feira 19/11/2018 | 93 | Sala (tapete) | <p>Durante a conversa da manhã, algumas crianças partilharam que tinham ido ao cinema. Foram partilhando os filmes que viram, com quem foram e se tinha gostado ou não.</p> <p>Martim: “O meu irmão queria ir ver um filme de meninas”</p> <p>Célia: “O que é um filme de meninas?”</p> <p>Martim: “Olha é um filme de meninas”</p> <p>Célia: “Eu acho que não há filmes de meninas ou filmes de meninos, por acaso está lá a dizer que era um filme só para meninas ou só para meninos?”</p> <p>Martim: “No cinema estava lá um desenho de menino e um desenho de menina”</p> <p>Eu: “Se calhar estás confuso, isso eram os símbolos da casa de banho”</p> <p>Célia: “Pois é Martim, estás a fazer confusão”</p> <p>Martim: “Mas os meninos não podem ir à casa de banho das meninas”</p> <p>Célia: “Podem sim! Se tu fores com a tua mãe, podes ir à casa de banho das meninas. Os crescidos é que não podem entrar, mas as crianças podem”</p> | Género |
| | 94 | Sala (tapete) | <p>Amanhã é o dia do pijama. Por isso, mostrei um vídeo em que contava a história “O livro da família” de Todd Parr. No final do vídeo, tive uma breve conversa com o grupo sobre os tipos de família que vimos.</p> <p>Eu: “Gostaram do vídeo?”</p> <p>A maioria das crianças: “Sim”</p> <p>Eu: “O vídeo falava sobre o quê?”</p> <p>Manuel: “O dia do pijama e a família”</p> | Família |

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | <p>Eu: “Calma, calma. O Manuel diz que fala sobre o dia do pijama. Explica lá Manuel”</p> <p>Manuel: “Nós vimos para a escola de pijama”</p> <p>Eu: “Nós todos concordamos que o vídeo fala sobre a família?”</p> <p>Todos: “Sim”</p> <p>Eu: “Mas porque é que disseste que fala sobre o dia do pijama? O que é que a família tem haver com o dia do pijama? Sabes?”</p> <p>O Manuel acenou que não com a cabeça.</p> <p>Eu: “Podes tentar explicar a tua ideia”</p> <p>O Manuel insistiu que não sabia.</p> <p>Eu: “Alguém sabe? Porque é que amanhã vimos todos de pijama?”</p> <p>Diego: “Porque é o dia do pijama”</p> <p>Eu: “E por razão temos o dia do pijama?”</p> <p>Filipe: “É para virmos de pijama”</p> <p>Eu: “Será só isso?”</p> <p>Algumas crianças ficaram pensativas.</p> <p>Eu: “Amanhã é um dia muito importante”</p> <p>Diego: “Porquê?”</p> <p>Eu: “Porque amanhã é o dia dos direitos das crianças”</p> <p>Ouviu-se alguns espantos.</p> <p>Eu: “O que será isso?”</p> <p>Carolina S.: “Eu sei”</p> | |
|--|--|---|--|

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | <p>Eu: “É o quê Carolina?”</p> <p>Manuel: “Nós podemos fazer tudo o que nós quisermos”</p> <p>Eu: “Será? Nós podemos fazer tudo o que quisermos?”</p> <p>Filipe: “Nós temos de cumprir as regras do mundo inteiro”</p> <p>Eu: “Interessante”</p> <p>Diogo: “Temos de respeitar os adultos”</p> <p>Eu: “Mas os adultos também têm de respeitar as crianças, não acham?”</p> <p>Todas as crianças concordaram. Recordei que amanhã iremos celebrar os direitos das crianças, nomeadamente o direito de todas as crianças crescerem numa família. Partilhei com o grupo que quando era mais nova andei numa escola onde muitos dos meus amigos não tinham famílias.</p> <p>Filipe: “Tu não tens família?”</p> <p>Eu: “Tenho, mas naquela escola andavam crianças que tinham família e outras que não tinham família”</p> <p>De seguida, perguntei-lhes o que é que mais gostavam que os pais lhes dessem, a maioria disse brinquedos e comida. Assim, partilhei que o que eu mais gostava que os meus pais me dessem eram abraços. Após esta partilha, algumas crianças disseram que gostavam de abraços, beijinhos e maminhos. Perguntei se conheciam alguma criança que não tinha família ou que tinha sido adoptada. Por conseguinte, questionei o grupo se sabiam o que era adotar.</p> | |
|--|--|--|--|

| | | | |
|----|--------------------------|---|--|
| | | <p>Salomé: “Adotar é quando um pai e uma mãe vão a um sítio buscar um filho ou uma filha”.</p> <p>Por fim, perguntei-lhes como poderíamos ajudar as crianças que não tem família. Rapidamente, mencionaram os mealheiros que construíram com as suas famílias para recolher dinheiro. Expliquei-lhes que esse dinheiro iria servir para ajudar as crianças que mais precisavam. Foi um momento acolhedor.</p> | |
| 95 | Sala (área da escrita) | <p>A Catarina estava na área da escrita a construir o seu registo da palavra sombras. A Catarina revela alguma dificuldade em apropriar-se da tesoura e cortar papel. A Célia aconselhou-a a tentar com picos. Facultou-lhe uma base de borracha e um <i>lápiz metálico bicudo</i>, explicou-me como podia fazer e a Catarina começou a apropriar-se daquele objeto. Mostrou alguma dificuldade, mas não desistiu. Conseguiu recortar todas as letras pedindo alguma orientação.</p> | Motricidade fina |
| 96 | Sala (placar do projeto) | <p>Após a história do dia do pijama, regressámos à sala e sentamo-nos em frente ao placar do nosso projeto. Questionei o grupo se podíamos conversar sobre o que já tínhamos feito e o que faltava fazer. Relativamente à pergunta se <i>as sombras foram inventadas na China?</i>, todos concordaram que não, pois a Marta disse que não se sabia ao certo, portanto colocámos a amarelo. A pergunta sobre <i>porque é que há sombras com cor?</i>, o grupo mencionou que era possível quando se utilizava papel transparente e/ou de plástico colorido, mas optaram por deixar a amarelo também. No que queremos fazer,</p> | Balanço geral do projeto e decisão da história a dinamizar |

| | | | | |
|--------------------|--|--|--|--|
| | | | colocamos a verde <i>encontra a China no mapa/Globo</i> e <i>escolher a história</i> , sendo que o grupo decidiu dinamizar a história do monstro de vinte cabeças que retrata uma das aventuras de Sita e Rana, uma história que a Marta nos contou na visita ao museu da marioneta. | |
| Observações | | | | |

| | Nº | Local | Registo das observações | Tema |
|-----------------------------------|----|--------------------------------|--|---|
| Terça-feira 20/11/2018 | 97 | Sala (área das artes) | Algumas crianças estavam na área das artes visuais a terminar o registo do dia do pijama. A Célia estava a dar apoio ao David e desafiando que desenhasse o seu pijama, os seus óculos e questionando-lhe relativamente às cores que deveria utilizar, tendo em conta aquilo que era mencionada por ela. A Carolina S. comentou que o David estava com dificuldades e não percebi porquê, pois “só tinha de desenhar o pijama, é muito fácil”. A Salomé, num tom bastante assertivo e desaprovando a atitude da Carolina S. respondeu “Carolina, o David tem uma coisa muito grave, é <i>defecientia</i> , ele não consegue fazer algumas coisas”. | Interação criança-criança (identificação de características do outro) |
| Observações | | | | |

| | Nº | Local | Registo das observações | Tema |
|--|----|-------|-------------------------|------|
|--|----|-------|-------------------------|------|

| | | | | |
|------------------------------------|-----|--|---|--|
| Quarta-feira 21/11/2018 | 98 | Sala | Desde do início da semana que o Tiago chega à sala ao colo da mãe e, assim que me vê, aponta para mim dizendo “Catarina”. Sorriu e digo-lhe “bom dia Tiago”. A mãe aproximasse com o Tiago dizendo “em casa está sempre a falar na Catarina”. Sorri e disse “que bom! Queres vir para o meu colo?”, responde-me sim esticando os braços. De seguida, aponta para o nariz e diz “nariz”. Solto uma gargalhada e digo “vamos limpar o nariz?”, acena que sim com a cabeça. Começa a tornar-se uma rotina. | Interação adulto-criança (vinculação) |
| | 99 | Recreio | A Francisca continua com alguma dificuldade em integrar-se no grupo, colocando-se de parte nos recreios e necessitando de muita orientação para “descobrir” o que fazer na sala e qual área deve escolher. Não obstante, tem vindo a preocupar-se com o Tiago e a acompanhá-lo no recreio, empurrando-o no carrinho ou no balancé. | Interação criança-criança |
| | 100 | Sala (tapete e área das artes) | Após a marcação das presenças, o grupo começou a sentar-se virado para a área do faz de conta. Pois, já tinham reparado no computador e no projetor montados e, autonomamente, depreenderam que eu iria projetar alguma coisa para eles verem. Martim: “Catarina, eles estão virados para ali porquê?” Eu: “Acho que já perceberam que vou mostrar uma coisa” Martim: “E vais?” Eu: “Vou” | Atividade Picasso (fruição) |

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | <p>Liguei o projetor e expliquei que ia ser um dia diferente. Hoje íamos começar por ouvir uma história, ao invés de ouvir só logo à tarde. O grupo começou a cantar a música da hora do conto. contei a história do Porcasso e do Boitisse.</p> <p>Miguel: “Acho que o Matisse desenhou e o outro escreveu”</p> <p>Por fim, questionei as crianças se sabiam quem eram as personagens.</p> <p>Aline: “Nós já vimos aquele senhor de óculos”</p> <p>Rapidamente, disseram que o Boitisse era o Matisse, o pintor da França que vimos no outro dia. O Porcasso era o Porcasso. Sorri e expliquei que o Porcasso, na realidade, chamava-se Pablo Picasso e que era de Espanha.</p> <p>Leonor R.: “Um dia fui lá (espanha) e vi pessoas brasileiras”</p> <p>Eu: “Brasileiras?”</p> <p>Filipe: “Não, espanhóis”</p> <p>Mostrei vários quadros deste pintor. O grupo mostrou-se mais recetivo e participativo a este momento de fruição em comparação com o momento de fruição da atividade do Matisse. Durante a visualização do primeiro quadro, <i>os três músicos</i>, abordámos as formas geométricas e, conjuntamente, desvendámos o que estava representado no quadro, sendo que eu dizia o nome do quadro somente depois das crianças o analisarem.</p> <p>Manuel: “É um senhor a tocar guitarra”</p> <p>Salomé: “E o outro senhor está a tocar flauta”</p> <p>Diego: “Um senhor está a pegar num livro”</p> | |
|--|--|---|--|

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | <p>Também mencionaram algumas formas e descobrimos a representação de um cão. O segundo quadro, <i>senhoras de avignon</i>, o grupo rapidamente identificou que eram pessoas nuas, repararam nas diferentes representações da cara, sendo que uma tinha “a cara normal”, outra “tem um olho para baixo e outro para cima”. Acabando por referir que se calhar o pintor se tinha enganado. Relativamente às cores usadas, referiram que o quadro anterior era mais colorido que este. O terceiro quadro, <i>a menina no espelho</i>, revelou-se bastante interessante. Associaram a representação da menina em duplicado a um registo aplicado pela Célia, onde as crianças tinham de desenhar a sua simetria. Identificaram diversos padrões de cor. O quarto quadro, <i>guernica</i>, foi associado a representações de fantasma. Expliquei representava uma guerra. Assim, disseram que “é a preto branco, parece que está triste”. Identificaram a representação de um corpo com uma marioneta, pois parecia ter fios para se “mexer”. O Manuel e o Miguel mencionaram que têm este quadro em casa. Sendo que, o Miguel, falou em casa sobre esta atividade e os conhecimentos que adquiriu com a sua família, tendo esta partilhado essa experiência num recado. O quinto e último quadro de Picasso, <i>a mulher chorando</i>, foi identificado pela maioria como “horrrível”, pois era “uma senhora a chorar”. Mencionaram que tinha “muitas cores” e que a cara estava “um bocadinho dobrada”. Para terminar a atividade, mostrei alguns exemplos de autorretratos feitos por crianças e um meu, propondo ao grupo que, individualmente, construíssem o seu autorretrato. Rapidamente, distribuí oito</p> | |
|--|--|--|--|

| | | | | |
|--------------------|-----|------|---|--------------------------|
| | | | bases de caras. Com o decorrer da manhã, todas as crianças tinham pintado as suas caras com aquarelas. | |
| | 101 | Sala | Durante a tarde, o grupo continuo a terminar os seus autorretratos à Picasso. Estive nessa área a apoiar as crianças e a recortar as bases de autorretrato e a colá-las cartolinas coloridas escolhidas pelas mesmas. Simultaneamente, apoiei algumas crianças na área da escrita. Subitamente, a Salomé chamou-me e apontou para as imagens da área das artes visuais dizendo “Catarina, isto é fazer o contorno”. Aproximei-me e olhei para a imagem. Reparei que era uma criança a desenhar o contorno da sua mão com uma caneta preta, sorri e disse “tens razão Salomé, é o contorno”. | Conhecimentos adquiridos |
| Observações | | | | |

| | Nº | Local | Registo das observações | Tema |
|------------------------------------|-----|---------|---|----------|
| Quinta-feira 22/11/2018 | 102 | Recreio | As crianças estavam no recreio exterior. Porém, estavam com o espaço limitado porque estava a chover. Quando me estava a dirigir para o recreio, reparei que o David estava no chão e um grupo de crianças estava a pontapeá-lo. Fiquei bastante preocupada relativamente àquele comportamento agressivo. As auxiliares rapidamente repreenderam as crianças e sentaram-nas no chão perto das portas de entrada para o edifício do jardim de infância. As crianças que estavam a bater no David eram todas da minha sala, sendo estas: o Micael, o Afonso, o Miguel, o Diogo, o Filipe, o | Conflito |

| | | | | |
|--------------------|--|--|--|--|
| | | | Rodrigo, o Manuel, o Martim e o Diego. A maioria argumentou que não estava a bater no David “com força” e que “era uma brincadeira”. Quanto à atitude da Célia relativamente a esta situação, não tenho conhecimento porque até eu sair da instituição, esta não esteve com o grupo. | |
| Observações | | | | |

| | Nº | Local | Registo das observações | Tema |
|-----------------------------------|-----------|------------------|--|--|
| Sexta-feira 23/11/2018 | 103 | Sala (tapete) | <p>No momento de grande grupo, questionei as crianças se já tínhamos aprendido mais palavras novas. Rapidamente me disseram que não. Assim, relembrei-as da atividade que realizámos anteriormente.</p> <p>Eu: “Quando estou assim de lado, vocês vêm o quê?”</p> <p>Aline: “Vemos metade do teu olho”</p> <p>Eu: “Vêm metade do meu olho ou vêm só um dos meus olhos?”</p> <p>Aline: “Ai, sim. Vejo um olho só”</p> <p>Eu: “Exato, e como é que isso se chama? Verem-me assim? Só um olho, uma orelha...”</p> <p>Filipe: “Um brinco”</p> <p>Eu: “Sim, como se chama?”</p> <p>Ficaram pensativos.</p> <p>Eu: “O Picasso fazia as pessoas de lado, não era? Nos seus quadros”</p> <p>Várias crianças responderam que sim.</p> | Linguagem oral e abordagem à escrita |

| | | | | |
|--|-----|------------------|--|------------------------------|
| | | | <p>Eu: “Quando as pessoas estão de lado, assim, nós chamamos de per...”</p> <p>Várias crianças: “Perfil”</p> <p>Eu: “Boa! Realmente é uma palavra difícil perfil... Então o que é o perfil?”</p> <p>Martim: “É as pessoas de lado”</p> <p>Carolina S.: “É vermos metade do corpo”</p> <p>Eu: “Exatamente! Então devíamos acrescentar na nossa tabela das palavras difíceis a palavra perfil”.</p> | |
| | 104 | Sala (tapete) | <p>No momento de grande grupo, questionei as crianças se já tinhamos aprendido mais palavras novas. Rapidamente me disseram que não. Assim, lembrei-as da atividade que realizámos anteriormente.</p> <p>Filipe: “A história do porcaso”</p> <p>Eu: “E quem era o Porcaso?”</p> <p>Carolina S.: “O Picasso”</p> <p>Eu: “Exatamente e o Picasso era de que país?”</p> <p>Rodrigo: “Espanha”</p> <p>Eu: “Se calhar devíamos colocar a bandeira de Espanha que eu tenho aqui no nosso mapa, o que acham?”</p> <p>Todos: “Sim”</p> <p>Eu: “Então vou precisar da vossa ajuda para colocarmos a bandeira e colarmos aqui os quadros e a fotografia do Picasso na nossa legenda”</p> <p>Diogo: “Eu quero ajudar”</p> <p>Carolina S.: “Eu também”</p> | Articulação de conhecimentos |

| | | | | |
|--------------------|--|--|---|--|
| | | | <p>Martim: “Eu, eu”</p> <p>Catarina: “Eu quero cortar”</p> <p>Leonor R.: “Eu quero ajudar também”</p> <p>Eu: “Boa, então podem ir buscar o mapa e a legenda para começarmos a trabalhar aqui no tapete”</p> <p>À medida que surgem novas aprendizagens, o grupo aceita com naturalidade o registo e a “arrumação” dessas aprendizagens nos “lugares” que construímos em conjunto para o efeito.</p> | |
| Observações | | | | |

7ª reflexão semanal:

| | Dimensão da análise |
|--|--|
| <p>O desenvolvimento global da criança decorre da sua capacidade de autorregulação, conjuntamente com o apoio de adultos e outras crianças (Hauser-Cram, Nugent, Thies & Travers, 2014). Por conseguinte, <i>scaffolding</i> refere-se ao apoio dado a uma criança, de acordo com o nível de competência(s) da mesma (<i>idem</i>). O objetivo principal é proporcionar condições favoráveis ao decréscimo gradual de apoio dado para, assim, a criança ser capaz de cumprir com uma dada tarefa autonomamente (<i>idem</i>). Isto posto, o <i>scaffolding</i> potencia o desenvolvimento da criança na autonomia e compreensão de diversas competências e conhecimentos, a partir de interações com adultos e/ou crianças.</p> <p>O David (5 anos) demonstra <i>alguma frustração</i> quando não consegue realizar alguma tarefa autonomamente e apressa-se a pedir ajuda ao invés de persistir e tentar realizar a tarefa sozinho. Eu estava no tapete e o David</p> | <p><i>Scaffolding</i> e desenvolvimento da criança</p> |

| | |
|---|--|
| <p>estava a explorar um jogo de encaixe, por várias vezes encaixou as peças com alguma destreza. Porém, quando não conseguia dizia “ajuda” esticando os braços na minha direção. Tendo verificado que ele conseguia encaixar as peças, insisti que realizasse o encaixe autonomamente, assim disse-lhe “não David, tu consegues encaixar sozinho, tu encaixaste esta peça sozinha, continua a tentar e vais conseguir”. Com o incentivo da minha parte, ele acabava por ceder e tentava encaixar novamente, acabando por conseguir e chamar-me a atenção para eu verificar. Felicitei-o e o <i>entusiasmo</i> foi evidente (Registo de observação nº 18, 04/10/2018).</p> <p>Concomitantemente, o desenvolvimento global da criança decorre “da interação entre a maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 8).</p> <p>Consequentemente, o/a educador/a deve apoiar e estimular a criança, beneficiando das interações sociais e do meio em que a criança se insere a fim de promover “as escolhas, opiniões e perspetivas” (Silva et al., 2016, p. 9).</p> | |
| <p>Não obstante, a forma como o cérebro processa e armazena informação nos primeiros anos de vida da criança justifica de que modo a informação é retida e, posteriormente, aplicada em diversas situações. Assim, o processamento da informação depende da atenção que a criança despende no momento de receber a informação e da sua capacidade de representá-la internamente (Hauser-Cram et al., 2014).</p> <p>O cérebro possui diversas <i>memórias</i>, a criança utiliza a <i>memória de trabalho</i> para codificar a informação e a <i>memória de longo prazo</i> para armazenar a informação codificada (<i>idem</i>).</p> <p>Reparei que o Martim (4 anos) estava na área da matemática e aproximei-me. Rapidamente percebi que estava a colocar uns encaixes de madeira que, completos, assemelham-se a uma lagarta colorida. Observei que estava a encaixar as peças por ordem, do número um até ao número dez. As peças são numeradas e tem a representação desse número em bolinhas. Deixei que o Martim colocasse as peças todas autonomamente, simultaneamente reparei que ia olhando para os números, colocando o dedo indicador por baixo e, depois, remexia nas restantes peças (ainda por encaixar) procurando o número seguinte. Quando todas as peças estavam encaixadas, perguntei:</p> | <p>Teoria de processamento da informação</p> |

| | |
|---|---|
| <p>Eu: “Colocaste as peças por ordem?”</p> <p>Martim: “Sim, estás a ver aqui os números?”</p> <p>Eu: “Sim, estou a ver. Então não precisas de contar as bolinhas para veres se estão certas?”</p> <p>Martim: “Achas? Eu sei como é para pôr porque este é o um, o dois, o três, o quatro, o cinco, o seis, o sete, o oito, o nove e o dez”</p> <p>Eu: “Uau, sabes esses números todos?”</p> <p>Martim: “Sim, é muito fácil” (Registo de observação nº 53, 22/10/2018)</p> <p>“A utilização de informação na <i>memória de longo prazo</i> para a <i>memória de trabalho</i> é um procedimento importante” para o processamento de informação (Hauser-Cram et al., 2014, p. 325). A <i>memória de longo prazo</i> consegue armazenar diversas informações por um longo período de tempo. Quanto mais organizada e categorizada estiver a informação, esta consegue ser aplicada e utilizada com maior facilidade e eficácia por parte da criança (<i>idem</i>).</p> <p>Durante a tarde, o grupo continuo a terminar os seus autorretratos à Picasso. Estive nessa área a apoiar as crianças e a recortar as bases de autorretrato e a colá-las cartolinas coloridas escolhidas pelas mesmas. Simultaneamente, apoiei algumas crianças na área da escrita. Subitamente, a Salomé (5 anos) chamou-me e apontou para as imagens da área das artes visuais dizendo “Catarina, isto é fazer o contorno”. Aproximei-me e olhei para a imagem. Reparei que era uma criança a desenhar o contorno da sua mão com uma caneta preta, sorri e disse “tens razão Salomé, é o contorno” (Registo de observação nº 101, 21/11/2018).</p> | |
| <p>Não obstante, o desenvolvimento não deve ser dissociado da aprendizagem. Pois, “a aprendizagem influencia e é influenciada pelo processo de desenvolvimento” (Silva et al., 2016, p. 8). A correlação das características da criança, do processo de maturação e das experiências vividas, constitui a criança como um ser em desenvolvimento distinto dos seus pares (<i>idem</i>). Sincronicamente, o/a educador/a deve considerar a criança “como sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valoriza</p> | <p>A criança e o processo de aprendizagem</p> |

os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades” (Silva et al., 2016, p. 9).

O terceiro quadro, *a menina no espelho*, revelou-se bastante interessante. Associaram a representação da menina em duplicado a um registo proposto pela Célia, onde as crianças tinham de desenhar a sua simetria. Identificaram diversos padrões de cor (Excerto do registo de observação nº 100, 21/11/2018)

Em suma, é espectável que o/a educador/a potencialize momentos favoráveis à articulação do saber, pois “as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto” (Silva et al., 2016, p. 10). O processo de aprendizagem traduz-se como holístico, favorecendo o desenvolvimento global da criança.

No momento de grande grupo, questionei as crianças se já tínhamos aprendido mais palavras novas. Rapidamente me disseram que não. Assim, lembrei-as da atividade que realizámos anteriormente.

Filipe (5 anos): “A história do porcaso”

Eu: “E quem era o Porcaso?”

Carolina S. (6 anos): “O Picasso”

Eu: “Exatamente e o Picasso era de que país?”

Rodrigo (6 anos): “Espanha”

Eu: “Se calhar devíamos colocar a bandeira de Espanha que eu tenho aqui no nosso mapa, o que acham?”

Todos: “Sim”

Eu: “Então vou precisar da vossa ajuda para colocarmos a bandeira e colarmos aqui os quadros e a fotografia do Picasso na nossa legenda”

Diogo (5 anos): “Eu quero ajudar”

Carolina S. (6 anos): “Eu também”

Martim (4 anos): “Eu, eu”

Catarina (4 anos): “Eu quero cortar”

Leonor R. (5 anos): “Eu quero ajudar também”

| | |
|---|-------------|
| <p>Eu: “Boa, então podem ir buscar o mapa e a legenda para começarmos a trabalhar aqui no tapete” À medida que surgem novas aprendizagens, o grupo aceita com naturalidade o registo e a “arrumação” dessas aprendizagens nos “lugares” que construímos em conjunto para o efeito (Registo de observação nº 104, 23/11/2018).</p> | |
| <p>Hauser-Cram, P., Nugente, J. K., Thies, K. M. & Travers, J. F. (2014). <i>Development of children and adolescents</i>. Estados Unidos da América: Wiley.</p> <p>Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). <i>Orientações curriculares para a educação pré-escolar</i>. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.</p> | Referências |

Registo de observação da 8ª semana: 26 a 30/11/2018

| | Nº | Local | Registo das observações | Tema |
|--|-----|---------------|---|--------------------------------------|
| <p>Segunda-feira 26/11/2018</p> | 105 | Sala (Tapete) | <p>Por sugestão da educadora Célia, realizei uma pesquisa relativamente a imagens que ilustrassem as palavras difíceis da tabela do projeto. Porém, deparei-me que uma das palavras (divino) era um pouco difícil de associar a uma imagem e/ou símbolo concreto. Portanto, pensei sobre o assunto e conclui que faz todo o sentido perguntar ao grupo o que eles achariam mais apropriado. Assim, apresentei as imagens ao grande grupo e realizamos a colagem. Ao final do dia, mostrei a tabela a todos e fomos analisando a imagem e estabelecendo a relação com a palavra escrita. Quando cheguei ao final da tabela, partilhei com o grupo:</p> <p>Eu: “Bem, mas eu tive um grande problema quando andei a procurar imagens para as nossas palavras e, se olharem, falta aqui uma imagem”</p> | Linguagem oral e abordagem à escrita |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | <p>Francisca: “Eu já tive reparado e ia-te perguntar porquê que faltava aí um”</p> <p>Eu: “E reparaste muito bem Francisca, eu vou ler a palavra para falarmos um pouco sobre ela, pode ser?”</p> <p>Todos: “Sim”</p> <p>Eu: “Esta palavra é divino, lembram-se o que queria dizer?”</p> <p>Rodrigo: “Era uma coisa que gostávamos”</p> <p>Eu: “É algo assim, é verdade. Querem que leia o que disseram para se lembrarem?”</p> <p>Todos: “Sim”</p> <p>Eu: “Nós descobrimos que divino era uma coisa maravilhosa”</p> <p>Manuel: “Era isso”</p> <p>Eu: “Então eu pensei que podíamos todos decidir que imagem colocar aqui para sabermos que aqui neste espaço está escrito divino”</p> <p>Rodrigo: “Podemos pôr uma imagem de espagete à bolonhesa”</p> <p>Eu: “É uma boa ideia, mais alguém tem alguma ideia?”</p> <p>Salomé: “Podemos pôr a nossa cara assim... A ver uma coisa divina” – abrindo a boca como se estivesse espantada</p> <p>Eu: “Olha é uma boa ideia e púnhamos uma foto de todos?”</p> <p>Salomé: “Sim, todos a fazer cara divina”</p> <p>Miguel: “Também podemos fazer assim... Cara divina” – colocando a língua sobre os lábios, como se estivesse a saborear algo</p> <p>Eu: “O que acham desta ideia?”</p> | |
|--|--|--|--|

| | | | | |
|--------------------|--|--|--|--|
| | | | <p>Todos: “Sim, cara divina”</p> <p>Eu: “Então vá, ponham-se lá com cara divina e eu tiro uma foto, sim?”</p> <p>Rapidamente se aproximaram e começaram a fazer as suas caras divinas.</p> | |
| Observações | | | | |

| | Nº | Local | Registo das observações | Tema |
|-----------------------------------|-----------|------------------|---|--|
| Terça-feira 27/11/2018 | 106 | Sala (Tapete) | O Tiago revela desconforto quando existe muito barulho ou agitação na sala, começa a chorar e a chamar por uma das adultas. Durante o momento de grande grupo, no tapete, estávamos todos a conversar relativamente aos triângulos de natal que algumas crianças já tinham começado a trazer de casa decorados. Entretanto, chegou a Salomé e, como era o seu aniversário, começámos todos a cantar os parabéns. Todavia, o Tiago começou a chorar e a chamar o Manuel – que está sempre sentado ao seu lado. Perante aquele desconforto do Tiago, o Manuel colocasse de joelhos à sua frente, tapa-lhe os ouvidos, aproxima a sua cara e diz “pronto Tiago, é os parabéns da Salomé, já passou”. | Interação criança-criança (proteção) |
| | 107 | Sala (Tapete) | Após a sessão de educação física no ginásio, o grupo volta para a sala de atividades, troca as sapatilhas pelos sapatos, veste a bata e come as bolachas e bebe o leite. Este momento é sempre uma correria e as crianças com alguma dificuldade em vestir a bata ou calçar/descalçar os/as/sapatos/sapatilhas demonstra alguma impaciência, chamando as adultas e | Interação criança-criança (cooperação e interajuda) |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | <p>alertando-as para a urgência do seu apoio no cumprimento da tarefa. Porém, com o passar do tempo, algumas crianças começaram a adotar estratégias para se <i>desenrascarem</i> autonomamente. Assim, reparei que a Aline estava a apertar a bata ao Martim. Estava com algumas dificuldades e como já estava a demorar algum tempo, a Salomé começou a ficar impaciente.</p> <p>Salomé: “Aline sai que eu aperto”</p> <p>Aline: “Não, eu consigo”</p> <p>Salomé: “Consegues? Estás aí à muito tempo, eu faço”</p> <p>Aline: “Não, eu faço”</p> <p>A Salomé continuou a insistir e a Aline não cedeu.</p> <p>Eu: “Salomé deixa a Aline ajudar o Martim”</p> <p>Salomé: “Mas ela está a demorar muito tempo”</p> <p>Eu: “A Aline se calhar está a demorar mais um bocadinho porque ainda não consegue apertar o botão rápido, como tu... Tu já apertas rápido porque já apertaste botões muitas vezes, a Aline precisa de apertar muitas vezes para conseguir apertar rápido como tu”</p> <p>Salomé: “Pois é”</p> <p>Eu: “Se queres ajudar, tenta explicar-lhe como ela pode fazer, mas não fazes por ela porque assim ela nunca treina o suficiente para conseguir fazer bem”</p> <p>Salomé: “Pois é, ela agora já conseguiu”</p> <p>Eu: “É verdade, boa Aline. Martim tens de agradecer à Aline por te ter ajudado”</p> | |
|--|--|--|--|

| | | | | |
|--------------------|-----|----------------|---|--------------------------------------|
| | | | Martim: “Obrigada” | |
| | 108 | Recreio e sala | <p>O David demonstra um comportamento agressivo para com os colegas, sendo que muitas vezes me parece repentino. Raras foram as vezes que observei alguma criança a retribuir a agressividade para com o David, procuram dissuadi-lo e agarrar-lhe os braços, impedindo-o que continue a bater-lhes. Hoje, o David bateu na Francisca quando estava grande parte do grupo de crianças a brincar nos jogos de chão. A Clara confrontou-o.</p> <p>Clara: “David, não se bate aos amigos, pede desculpa à Francisca”</p> <p>O David aproximasse da Francisca e volta a agredi-la de forma persistente, os óculos da Francisca saltaram-lhe da cara e caíram no chão. A Clara teve de o segurar e tomar uma postura rígida e assertiva.</p> <p>Clara: “David! Não é para fazer isso, não se bate, estou muito zangada contigo David! Pede já desculpas à Francisca”</p> <p>O David aproximasse, abraça-a dizendo “desculpa”. A Francisca conteve o choro e disse “está bem”. Ficou incomodada e cabisbaixa. Entreguei-lhe os óculos e dei-lhe uma festinha. A Clara aproximou-se e abraçou-a.</p> <p>Eu: “Estás bem Francisca?”</p> <p>Francisca: “Sim”</p> <p>Clara: “Já passou”</p> | Interação criança-criança (conflito) |
| Observações | | | | |

| | Nº | Local | Registo das observações | Tema |
|------------------------------------|-----|--------------------------------|--|---|
| Quinta-feira 29/11/2018 | 109 | Sala (tapete e mesas) | Em prol da utilização do termo <i>transparente</i> em função de diversos materiais, hoje preparei uma experiência dinâmica que possibilitasse, através da experimentação e discussão, a abordagem dos conceitos de <i>transparente</i> , <i>translúcido</i> e <i>opaco</i> . Assim, dividi o grande grupo em três pequenos grupos consoante a cor da pulseira que lhes calhava. De seguida, explicitiei o seguimento da atividade e possibilitei que cada equipa explorasse a sua caixa. Posteriormente, coloquei os objetos sem que ninguém visse e entreguei as caixas novamente. De um modo geral, a atividade correu bem e as crianças conseguiram estabelecer a ligação entre ver, ver mais ou menos ou não ver o objeto com os símbolos colocados no registo de grande grupo. Houve alguma dificuldade em algumas equipas decidirem unanimemente a sua opinião em relação ao objeto que estava dentro da caixa, mas procurei incentivar o diálogo e o acordo entre os elementos da equipa. Com o decorrer da atividade percebi que os objetos escolhidos deviam ter sido todos diferentes, como inicialmente pensei, porque a partir da caixa em que viam nitidamente o objeto, todos os pequenos grupos reportaram que era o mesmo objeto das outras caixas, mesmo na caixa em que era o elemento opaco. Tive de alertar várias vezes que tinham de ter a certeza que viam claramente o objeto e não somente a cor ou a forma porque podiam ser objetos diferentes. No final, refleti com o grupo colocando materiais à frente do(s) objeto(s) utilizado(s) e abordei os conceitos. | Atividade das caixas de luz (novos conceitos) |

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | <p>Salomé: “Transparente é quando conseguimos ver as coisas muito bem”</p> <p>Eu: “Exactamente. Por exemplo, quando estão no carro dos pais a vir para escola de manhã...”</p> <p>Filipe: “Eu venho de autocarro”</p> <p>Eu: “A janela do autocarro também dá. Vocês espreitam para a rua e conseguem ver as coisas lá ver, não é?”</p> <p>Todos: “Sim”</p> <p>Eu: “Vem as árvores, os pássaros, a estrada”</p> <p>Todos: “Sim”</p> <p>Eu: “Agora, por exemplo, com o papel de vegetal conseguem ver? Coloquem lá nos vossos olhos”</p> <p>Manuel: “Eu consigo ver”</p> <p>Eu: “Consegues ver os meus olhos?”</p> <p>Manuel: “Não, não se vê nada”</p> <p>Miguel: “Eu consigo ver tudo”</p> <p>Eu: “Consegues ver onde estou?”</p> <p>Miguel: “Sim”</p> <p>Ao perceber que existia alguma incoerência em relação ao papel de vegetal e, consequentemente, à noção de translúcido, pensei e rapidamente me lembrei de apagar e a acender a luz da sala.</p> <p>Eu: “Então vá, coloquem lá o papel de vegetal nos olhos”</p> <p>Assim o fizeram. Apaguei a luz.</p> | |
|--|--|---|--|

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | <p>Eu: “A luz está a acesa ou apagada?”</p> <p>Todos: “Apagada”</p> <p>Acendi a luz novamente.</p> <p>Eu: “E agora?”</p> <p>Todos: “Acesa”</p> <p>Realizei este procedimento algumas vezes permitindo que várias crianças colocassem o papel de vegetal nos olhos. Gradualmente foram percebendo que conseguiam ver a luz.</p> <p>Eu: “Com o papel de vegetal conseguiam ver alguma coisa?”</p> <p>Manuel: “Víamos a luz”</p> <p>Eu: “Exactamente, então conseguiam ver algumas coisas”</p> <p>Rodrigo: “Víamos a luz e as outras coisas mais ou menos”</p> <p>Eu: “Exacto. Por isso, este papel de vegetal é translúcido”</p> <p>Ficaram muito perplexos com a palavra.</p> <p>Eu: “Não conheciam esta palavra?”</p> <p>Manuel: “É uma palavra difícil”</p> <p>Eu: “É verdade. Então translúcido é o quê?”</p> <p>Manuel: “É quando vemos as coisas mais ou menos”</p> <p>Eu: “Exactamente, como foi no caso da caixa dois... Vocês não viam bem o objeto que lá estava, não era?”</p> <p>Miguel: “Víamos mais ou menos”</p> <p>Eu: “Portanto era translúcido”</p> | |
|--|--|---|--|

| | | | |
|--------------------|--|--|--|
| | | <p>Manuel: “Como o papel vegetal”</p> <p>Eu: “Então e a outra caixa? Não víamos nada...”</p> <p>Carolina S.: “Víamos vermelho e umas coisinhas brancas”</p> <p>Clara: “Vocês disseram que parecia um morango”</p> <p>Mostrei a caixa e rapidamente perceberam que o material era vermelho, sendo que a Salomé o identificou como papel eva. No momento de refletir sobre o material opaco, recorri a um pouco de cartolina branca. Contudo, a luz passava ligeiramente. O grupo rapidamente disse que se via a luz. Com ajuda da Célia recorri a um cartão e consegui abordar o conceito de opaco.</p> <p>Eu: “Agora conseguem ver alguma coisa?”</p> <p>Miguel: “Não vemos nada”</p> <p>Eu: “Não vemos nada porque o cartão é opaco, o que quererá dizer opaco?”</p> <p>Carolina S.: “Não vemos nada”</p> <p>Eu: “Exactamente, não deixa passar a luz e não vemos nada”</p> <p>Relativamente ao registo em grande grupo, deverá sofrer alterações e cada equipa fica com uma só caixa para que a atividade seja mais rápida e dinâmica. O registo individual começou a ser aplicado hoje, mas terá se continuar para que todas as crianças o façam.</p> | |
| Observações | | | |

| Nº | Local | Registo das observações | Tema |
|----|-------|-------------------------|------|
|----|-------|-------------------------|------|

| | | | | |
|-----------------------------------|-----|--------------------------------|---|---|
| Sexta-feira 30/11/2018 | 110 | Sala (área das artes) | Minutos antes do acolhimento, o Diego e a mãe entram na sala para dar um recado a Célia relativamente à decoração do triângulo de Natal e dos convites para a festa de aniversário do Diego. Durante a conversa, o Diego alertou a mãe: “Mãe, olha é a Catarina”. A mãe sorriu e cumprimentámo-nos. Entretanto, acrescenta: “O Diego está sempre a falar na Catarina e nas coisas que faz das sombras chinesas”. Sorri e respondi “que bom, ainda bem”. O Diego ficou um pouco tímido e sorriu. A Célia felicitou pela partilha das aprendizagens que faz na sala com a sua família. | Aprendizagens (relação escola- família) |
| | 111 | Sala | O Manuel chegou à sala com a mãe e explicou à Célia que o seu triângulo de Natal vinha mais tarde. De seguida, a mãe partilhou que o Manuel, no dia anterior, esteve a ensinar aos pais e à irmã as palavras difíceis que aprendeu com as caixas que eu levei para a sala. A mãe do Manuel partilhou alegremente: “estive a ensinar-nos palavras difíceis, a palavra que ele mais gostou foi opaco, não foi filho?”, o Manuel sorriu e acenou que sim com a cabeça, “depois explicou o que era translúcido e transparente”. A Célia riu-se. E, então, respondi “muito bem Manuel”. A Célia acrescentou “eles memorizam tudo”. | Aprendizagens (relação escola- família) |
| | 112 | Ginásio | A sessão de ginástica no âmbito do projeto desporto foi orientado pelo professor Carlos devido à ausência do professor Rudi. As crianças estiveram a andar de bicicleta desviando-se e/ou passando por baixo de obstáculos. O Tiago, com o incentivo dos adultos, começou a andar de bicicleta, para lá e para cá, ao seu ritmo. | Interação adulto- criança (NEE) |

| | | | |
|-----|---------------|--|------------|
| | | <p>Francisca: “Célia! Catarina! Olha” – apontando para o Tiago – “o Tiago está a andar sozinho”</p> <p>Célia: “Pois é! Vai Tiago”</p> <p>Eu: “É engraçado como eles valorizam muito as conquistas do Tiago”</p> <p>Célia: “Pois é! Também era uma coisa interessante para investigares... Os contributos de uma criança NEE num grupo de crianças”</p> <p>Eu: “Já tinha pensado nisso”</p> <p>Célia: “Acho que era muito interessante e podias comparar com o David que é mais rejeitado devido à sua agressividade... Mas isso já são personalidades, mas acho que seria bom”</p> | |
| 113 | Sala (Tapete) | <p>Algumas crianças estavam no tapete a comer bolachas e a beber leite e outras estavam nos cabides a trocar as sapatilhas pelos sapatos. O Diego aproximou-se da Leonor A. dizendo:</p> <p>Diego: “Tenho aqui a tua bata”</p> <p>Leonor A.: “Eu não quero”</p> <p>Eu: “Não queres porquê? Tens de vestir a bata para não sujares essa camisola que por acaso é muito gira”</p> <p>Leonor A.: “Eu não quero que ele vai buscar a minha bata”</p> <p>Eu: “Porquê?”</p> <p>Leonor A.: “Eu não gosto de ajuda”</p> <p>Eu: “Não gostas de ajuda? Mas nós precisamos ajuda... Tu consegues apertar a bata sozinha?”</p> | Interajuda |

| | | | | |
|--------------------|--|--|--|--|
| | | | <p>Leonor A.: “Não”</p> <p>Eu: “Então, se calhar, o Diego pode ajudar-te, não é?”</p> <p>Diego: “Sim, eu ajudo”</p> <p>Leonor A.: “Está bem”</p> <p>Eu: “Boa Leonor, estás crescida”</p> | |
| Observações | | | | |

8ª reflexão semanal:

| | |
|---|----------------------|
| | Dimensão da análise |
| <p>No decorrer do projeto que estou a desenvolver com as crianças, criei uma tabela de <i>palavras difíceis</i> para, posteriormente, inserir no dicionário da sala. Concomitantemente, também será criado um ficheiro de imagens de bandeiras que conheceram no âmbito do projeto, por sugestão das crianças.</p> <p>Tenho vindo a compreender que as crianças demonstram proximidade e prazer em apropriar-se do código escrito e ler o que produzem. Por exemplo, diversas crianças compõem produções escritas na área da escrita para, no final do dia, mostrarem o seu trabalho ao grupo e, também, sentirem-se valorizadas e ativas na apropriação da linguagem e do código escrito.</p> <p>A Francisca (5 anos), por incentivo da Célia, explorou a área da escrita. Durante o curto período da manhã e da tarde, a Francisca reproduziu palavras autonomamente, com o auxílio de cartões com imagens de frutos e objetos. Algumas letras eram desafiantes e pediu-me auxílio.</p> <p>Francisca: “Catarina podes vir aqui ajudar-me?”</p> <p>Eu: “Claro, o que precisas?”</p> <p>Francisca: “Eu não consigo fazer esta letra” – apontando com o dedo para a letra R.</p> | Justificação do tema |

Eu: “Queres experimentar sozinha? Se não conseguires podes apagar com a borracha e depois eu ajudo-te”

Francisca: “Hm, está bem”

Autonomamente, olhou várias vezes para o R e, com algum receio, desenhou *um tímido R*, mas bastante perceptível, assim, felicitei-a “boa Francisca, conseguiste”. A Francisca olhou para mim e soltou uma gargalhada. Algum tempo depois, volta a chamar-me dizendo que tem dificuldades com outra letra. Assim que me aproximei, questioneei-lhe:

Eu: “então, diz-me lá qual é a letra”

Francisca: “É está aqui” – apontando com o dedo para a letra K.

Eu: “Hm, eu acho que devias tentar sozinha, há pouco também não conseguias fazer esta, a letra R, e depois de tentares correu bem, queres experimentar sozinha primeiro?”

Francisca: “está bem”

Com algum receio, desenhou um K confuso, rapidamente me disse: “vou apagar com a borracha e depois ajudas-me, está bem?”, sorri e respondi “claro que sim”. Segurei-lhe na mão e, gradualmente, verbalizei e demonstrei qual a parte da letra que iríamos desenhar. Não limitei a sua mão, deixei que ela me guiasse e percebesse que eu não impunha os movimentos, ambas, cooperativamente, desenhávamos aquela letra.

No final da tarde, antes de um grupo de crianças apresentar um concerto organizado e estruturado autonomamente por eles, a Célia pediu à Francisca para mostrar o que fizera durante a sua exploração na área da escrita.

Célia: “Já viram o que a Francisca fez hoje? É um trabalho difícil, não acham?”

As crianças responderam em unísono “sim”. A Francisca corou e tentou esconder a face, a Célia lembrou “o que é devemos fazer quando um amigo faz um bom trabalho?”, as crianças respondem “bater palmas” (Registo de observação nº 38, 12/10/2018).

Assim sendo, verifiquei que o domínio da produção do código escrito e de novos conceitos e significados, contribui para que a criança consiga atribuir significado e importância à linguagem – oral e escrita – e à sua funcionalidade.

| | |
|--|-------------------------------------|
| <p>A linguagem desempenha um papel crucial nas interações, ações e construções de conhecimento que a criança incrementa em prol do seu desenvolvimento global (Rosa & Klosinski, 2008). Por intermédio das suas experiências, a criança utiliza a linguagem como um instrumento de comunicação dos seus interesses e necessidades, apropriando-se gradualmente do discurso oral e do código escrito (<i>idem</i>).</p> | <p>A linguagem</p> |
| <p>O processo de aprendizagem da linguagem envolve, inevitavelmente, a apropriação do seu código escrito numa dada altura. Consequentemente, a apropriação da linguagem – oral e escrita – representa uma vertente significativa no desenvolvimento cognitivo da(s) criança(s) (Hauser-Cram, Nugent, Thies & Travers, 2014).</p> <p>O crescimento do vocabulário ocorre durante os primeiros anos de vida. A(s) aprendem, em média, dez palavras por dia entre os dois e os seis anos de idade (<i>idem</i>).</p> <p>No momento de grande grupo, questionei as crianças se já tínhamos aprendido mais palavras novas. Rapidamente me disseram que não. Assim, lembrei-as da atividade que realizámos anteriormente.</p> <p>Eu: “Quando estou assim de lado, vocês vêm o quê?”</p> <p>Aline: “Vemos metade do teu olho”</p> <p>Eu: “Vêm metade do meu olho ou vêem só um dos meus olhos?”</p> <p>Aline (4 anos): “Ai, sim. Vejo um olho só”</p> <p>Eu: “Exato, e como é que isso se chama? Verem-me assim? Só um olho, uma orelha...”</p> <p>Filipe (5 anos): “Um brinco”</p> <p>Eu: “Sim, como se chama?”</p> <p>Ficaram pensativos.</p> <p>Eu: “O Picasso fazia as pessoas de lado, não era? Nos seus quadros”</p> <p>Várias crianças responderam que sim.</p> <p>Eu: “Quando as pessoas estão de lado, assim, nós chamamos de per...”</p> <p>Várias crianças: “Perfil”</p> <p>Eu: “Boa! Realmente é uma palavra difícil perfil... Então o que é o perfil?”</p> | <p>Desenvolvimento da linguagem</p> |

| | |
|---|--|
| <p>Martim (4 anos): “É as pessoas de lado”</p> <p>Carolina S. (6 anos): “É vemos metade do corpo”</p> <p>Eu: “Exatamente! Então devíamos acrescentar na nossa tabela das palavras difíceis a palavra perfil” (Registo de observação nº 103, 23/11/2018).</p> | |
| <p>A criança estabelece contacto com a linguagem escrita desde cedo, nos livros que se apropria, no rótulo das embalagens de comida que gosta, na televisão, na rua, entre outros.</p> <p>A educadora Célia propôs um registo ao grupo, durante a semana, relacionado com os brinquedos preferidos de cada criança. Assim, disponibilizou diversos catálogos com imagens de brinquedos das grandes superfícies comerciais. Cada criança, autonomamente, recortou e colou os brinquedos que mais gostava numa folha A4. O Miguel (6 anos) estava na área das artes a desenvolver o seu registo e, por diversas vezes, me chamou para me mostrar os brinquedos que mais gostava. O reconhecimento do nome e/ou marca de cada brinquedo consistia na associação da imagem que constava nesse catálogo.</p> <p>Miguel: “Olha Catarina, eu quero este filme dos <i>Incredibles</i>”</p> <p>Eu: “Eu também gostava, não fui ver ao cinema. Tu foste?”</p> <p>Miguel: “Não, por isso é que eu queria o filme” (Registo de observação nº 114, 30/11/2018).</p> <p>Através dessas experiências no seu quotidiano, “as crianças se constituem como sujeitos letrados” (Rosa & Klosinski, 2008, p. 35). O verdadeiro desafio em familiarizar a(s) criança(s) com a linguagem escrita na educação infantil assenta na criação de propostas pedagógicas que surjam do interesse da(s) mesma(s). Assim, proporcionar condições favoráveis à apropriação da linguagem escrita traduz-se na criação de “condições de operar criticamente com os modos de pensar e produzir” a linguagem escrita (<i>idem</i>, p. 36).</p> | <p>A criança e a linguagem escrita</p> |
| <p>O reconhecimento e contacto com diversas formas de letras, palavras e frases potencia a apropriação gradual da convenção e utilidade da linguagem escrita (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). A partir do entendimento da utilidade da escrita, a criança terá mais prazer e interesse em explorá-la, compreendê-la e utilizá-la (<i>idem</i>).</p> | <p>A função da linguagem escrita</p> |

O Manuel (6 anos) chegou à sala com a mãe e explicou à Célia que o seu triângulo de Natal vinha mais tarde. De seguida, a mãe partilhou que o Manuel, no dia anterior, esteve a ensinar aos pais e à irmã as palavras difíceis que aprendeu com as caixas que eu levei para a sala. A mãe do Manuel partilhou alegremente: “esteve a ensinar-nos palavras difíceis, a palavra que ele mais gostou foi opaco, não foi filho?”, o Manuel sorriu e acenou que sim com a cabeça, “depois explicou o que era translúcido e transparente” (Registo de observação nº 111, 30/11/2018).

O registo do que a criança diz e conta, relendo e aperfeiçoando a sua composição junto do/a adulto/a, a construção conjunta de uma carta e/ou a interpretação de uma receita, são meios de abordar a linguagem escrita e a sua funcionalidade (*idem*), dando significado e importância à apropriação da criança do código escrito.

Por sugestão da educadora Célia, realizei uma pesquisa relativamente a imagens que ilustrassem as palavras difíceis da tabela do projeto. Porém, deparei-me que uma das palavras (divino) era um pouco difícil de associar a uma imagem e/ou símbolo concreto. Portanto, pensei sobre o assunto e conclui que faz todo o sentido perguntar ao grupo o que eles considerariam mais apropriado. Assim, apresentei as imagens ao grande grupo e realizamos a colagem. Ao final do dia, mostrei a tabela a todos e fomos analisando a imagem e estabelecendo a relação com a palavra escrita. Quando cheguei ao final da tabela, partilhei com o grupo:

Eu: “Bem, mas eu tive um grande problema quando andei a procurar imagens para as nossas palavras e, se olharem, falta aqui uma imagem”

Francisca (5 anos): “Eu já tive reparado e ia-te perguntar porquê que faltava aí um”

Eu: “E reparaste muito bem Francisca, eu vou ler a palavra para falarmos um pouco sobre ela, pode ser?”

Todos: “Sim”

Eu: “Esta palavra é divino, lembram-se o que queria dizer?”

Rodrigo (6 anos): “Era uma coisa que gostávamos”

Eu: “É algo assim, é verdade. Querem que leia o que disseram para se lembrarem?”

Todos: “Sim”

Eu: “Nós descobrimos que divino era uma coisa maravilhosa”

Manuel (6 anos): “Era isso”

| | |
|--|------------------------------|
| <p>Eu: “Então eu pensei que podíamos todos decidir que imagem colocar aqui para sabermos que aqui neste espaço está escrito divino”</p> <p>Rodrigo: “Podemos pôr uma imagem de espagete à bolonhesa”</p> <p>Eu: “É uma boa ideia, mais alguém tem alguma ideia?”</p> <p>Salomé (5 anos): “Podemos pôr a nossa cara assim... A ver uma coisa divina” – abrindo a boca como se estivesse espantada</p> <p>Eu: “Olha é uma boa ideia e púnhamos uma foto de todos?”</p> <p>Salomé: “Sim, todos a fazer cara divina”</p> <p>Miguel (6 anos): “Também podemos fazer assim... Cara divina” – colocando a língua sobre os lábios, como se estivesse a saborear algo</p> <p>Eu: “O que acham desta ideia?”</p> <p>Todos: “Sim, cara divina”</p> <p>Eu: “Então vá, ponham-se lá com cara divina e eu tiro uma foto, sim?”</p> <p>Rapidamente se aproximaram e começaram a fazer as <i>suas caras divinas</i> (Registo de observação nº 105, 26/11/2018)</p> | |
| <p>A relação que o/a educador/a estabelece com a linguagem escrita contribui para incentivar (ou não) a(s) criança(s) a estabelecer uma relação com a mesma (<i>idem</i>).</p> <p>No momento de grande grupo, no tapete, o Filipe questiona a Célia relativamente ao seu imenso engraçado que fora inventado o ano passado. Inicialmente, não percebi do que se tratava.</p> <p>Célia: “Então, vamos ver como é o teu nome” – levantando a mão no ar e os dedos continua – “Fi-li-pe, o primeiro bocadinho é Fi portanto...”</p> <p>Filipe (5 anos): “Era Fifi”</p> <p>Célia: “Exactamente”</p> <p>Manuel (5 anos): “Então e o meu?”</p> <p>Célia: “O teu nome é Ma-nu-el, o primeiro bocadinho é Ma, portanto fica Mama”</p> <p>Micael (5 anos): “E o meu Célia?”</p> | <p>Papel do/a educador/a</p> |

| | |
|---|-------------|
| <p>Célia: “Mi-ca-el fica Mimi” Francisca (5 anos): “É o meu?” Célia: “Fran-cis-ca fica Franfran. E Aline? É A-li-ne, fica Aa” Salomé (5 anos): “E o meu Célia?” Célia: “Sa-lo-mé fica Sasa, agora o Diogo. É Di-o-go fica Didi. E o Diego é Di-e-go fica Didi. Olha os vossos nomes engraçados são iguais, ficam Didi” O grupo soltou uma gargalhada graças aquela coincidência engraçada. Miguel (6 anos): “E eu Célia?” Célia: “Mi-guel fica Mimi, olha é igual ao Micael” (Registo de observação nº 46, 17/10/2018).</p> <p>Assim, o/a educador/a deve disponibilizar diversos tipos e formas de abordar a linguagem escrita, possibilitando a apropriação e (re)conhecimento da funcionalidade da linguagem escrita (<i>idem</i>).</p> | |
| <p>Hauser-Cram, P., Nugent, J. K., Thies, K. M. & Travers, J. F. (2014). <i>Development of children and adolescents</i>. Estados Unidos da América: Wiley.</p> <p>Rosa, F. & Klosinski, M. (2008). Uma aventura no mundo das diversas linguagens: educação infantil e a linguagem escrita. <i>Zero-a-Seis</i>, 10(17), 26-40.</p> <p>Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). <i>Orientações curriculares para a educação pré-escolar</i>. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.</p> | Referências |

Registo de observação da 9ª semana: 03 a 07/12/2018

| | Nº | Local | Registo das observações | Tema |
|---|-----|-------|--|-----------|
| <p>Segunda-feira 03/12/2018</p> | 114 | Sala | Após comerem as bolachas e beberem o leite, as crianças foram para o recreio. Contudo, reparei que a Francisca, o Micael e a Leonor A. ficaram na sala. Inicialmente, fiquei distante para perceber o que estavam a fazer. | Autonomia |

| | | | |
|-----|------------------------|---|--|
| | | <p>Reparei que a Leonor A. e o Micael tinham vassouras e a Francisca uma pá. Entretanto, levantavam o tapete e varriam por baixo. Faziam montes de lixo. Entrei na sala.</p> <p>Eu: “O que estão a fazer?”</p> <p>Leonor A.: “Estamos a varrer”</p> <p>Micael: “A sala está toda suja”</p> <p>Eu: “Pois é, está aqui imensa terra”</p> <p>Micael: “Foi de termos ido apanhar o lido na relva”</p> <p>Francisca: “Pois foi. Quando viemos para a sala não limpámos os pés”</p> <p>Eu: “E isto ficou todo sujo”</p> <p>Leonor A.: “E agora estamos a limpar para não ficar sujo”</p> <p>Eu: “Muito bem, obrigada”</p> | |
| 115 | Sala (área do projeto) | <p>Na hora do conto, voltei a contar a lenda das sombras chinesas para recordar o grupo desta história. De seguida, reuni-me com o grupo que ficou com esta lenda para começarmos a decidir quem construía que personagem e refletir sobre os cenários. Rapidamente, percebi que os cenários terão de ser abordados de outra forma porque as crianças tiveram alguma dificuldade em cooperar e conceber um cenário de forma conjunta. Relativamente às personagens, foi bastante fácil. A Carolina S. não estava presente, por isso, ficou como ajudante de quem precisasse de ajuda na construção de alguma personagem e/ou cenário. As crianças demonstraram-se bastantes autónomas e entusiasmadas a conceber as personagens, à exceção do</p> | <p>Desenhos de personagens e cenários (primeiras decisões)</p> |

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | <p>Afonso que tive de alertá-lo para a conversa várias vezes. Durante a exploração da conceção das personagens, descobrimos uma forma de dar cor às nossas personagens.</p> <p>Eu: “Eu estava aqui a pensar e se nós dessemos cor às nossas personagens?”</p> <p>Salomé: “Temos de usar aquilo que passa a luz e dá cor”</p> <p>Eu: “O quê?”</p> <p>Salomé: “O papel celofane”</p> <p>Eu: “É verdade Salomé, excelente sugestão. Vai lá buscar um bocadinho para experimentarmos”</p> <p>De seguida, recortei uma personagem que o Martim se tinha enganado e questionei como iríamos dar cor à camisola daquele boneco.</p> <p>Martim: “Tens de por ao pé do boneco”</p> <p>Eu coloquei e repararam que a sombra ficou igual.</p> <p>Eu: “Se calhar tenho de fazer aqui qualquer coisa... E se recortar esta parte acham que dá?”</p> <p>Salomé: “Sim, recorta para se ver”</p> <p>Recortei um pouco da camisola e coloquei o papel celofane nesse espaço. O Martim segurou na lanterna e vimos um boneco com uma camisola amarela.</p> <p>Micael: “Olha, assim já dá”</p> <p>Eu: “É verdade! Descobrimos uma coisa muito importante. Já podemos dar cor aos nossos personagens”</p> | |
|--|--|---|--|

| | | | | |
|--|-----|------------------|--|------------------------|
| | | | Posteriormente, cada um escolheu as cores que queria dar ao seu personagem e, no final do dia, partilhámos com o restante grupo a descoberta que fizemos. | |
| | 116 | Sala (tapete) | <p>Após a arrumação da sala, as crianças sentam-se no tapete à medida que acabam de arrumar a área onde estavam. O Diego (5 anos) foi buscar o livro das canções e começaram a cantar. O grupo estava bastante agitado. O Filipe (5 anos), o Manuel (6 anos) e o Rodrigo (6 anos) saltavam, mandava-se para o meio do tapete e o Tiago (4 anos) ia atrás. O Afonso (5 anos) arrastava-se pelo tapete. O David (5 anos) puxava o Miguel (6 anos). Uma confusão. Alertei para que parassem. Não serviu de nada.</p> <p>Eu: “Não, não. Parou! Não há mais cantorias. Impressionante. Nem a cantar as canções que vocês querem conseguem estar sentados ou mesmo a dançar, ficam completamente desorganizados a empurrarem-se. Só disparates! Começo a achar que devíamos ficar sentados no tapete em silêncio até ser hora de ir para o CAF”</p> <p>Algumas crianças: “Não”</p> <p>Eu: “Então, agora vou mostrar uma coisa que os meninos e meninas que estiveram ali comigo descobriram”</p> <p>Martim (4 anos): “Eu vou buscar”</p> <p>Eu: “Manuel apaga a luz por favor”</p> <p>Salomé (6 anos): “Está aqui o boneco”</p> <p>Martim: “Eu tenho a lanterna”</p> | Gestão do grande grupo |

| | | | |
|--------------------|--|---|--|
| | | <p>Eu: “Martim seguras na lanterna e eu seguro no boneco, pode ser?”</p> <p>Martim: “Sim”</p> <p>Assim, partilhámos com o grupo a forma que encontrámos de dar cor às personagens e/ou cenários para o teatro de sombras. Em grande grupo conversámos sobre as descobertas que fizemos e se consideravam pertinente utilizar esta descobertas nas restantes personagens e/ou cenários que estávamos a desenvolver. De seguida, arrumei as coisas.</p> <p>Eu: “Agora sentem-se lá em roda e vamos jogar... Ao telefone estragado”</p> <p>Manuel: “Boa!”</p> <p>Durante o jogo, o grupo mostrou-se interessado e mais calmo. Recordei-os que tínhamos de estar em silêncio para ouvir bem a palavra ao nosso ouvido. Percebi que com uma pequena alteração, o grupo ficou mais calmo e interessado na minha proposta, quebrando com o ciclo de agitação do momento anterior. Por vezes, é importante dar espaço para que as crianças façam o que querem, mas também é essencial acabar com esse espaço quando o grupo dispersa e desinteressa-se pela a atividade que propôs.</p> | |
| Observações | | | |

| Terça-feira | Nº | Local | Registo das observações | Tema |
|--------------------|-----------|--------------|--------------------------------|-------------|
|--------------------|-----------|--------------|--------------------------------|-------------|

| | | | | |
|------------|-----|----------------|--|----------------|
| 04/12/2018 | 117 | Sala e ginásio | <p>Hoje propus ao grupo uma dramatização da lenda das sombras chinesas. Inicialmente, vimos algumas imagens na sala, questionei as crianças relativamente ao que achariam estar representado nas imagens. Associaram com grande facilidade as imagens às personagens. De seguida, achei por bem mostrar imagens de edifícios chineses.</p> <p>Eu: “Como é que vocês acham que são os palácios na China?”</p> <p>Filipe: “São chineses”</p> <p>Eu: “Boa resposta Filipe, vamos dar uma olhadela então”</p> <p>Exploramos características das personagens, as crianças foram exemplificando como a bailarina dança, como o mago andava, entre outros. Fomos até ao ginásio. Começamos por distribuir as personagens e compor uma breve dramatização. As crianças distribuíram-se autonomamente pelo espaço. Contudo, senti alguma dificuldade em possibilitar que explorassem mais o espaço e as personagens. Sinto que algo me estava a fugir. Com o decorrer da atividade, mais crianças experimentaram personagens e/ou cenários. Todas as crianças demonstraram entusiasmo e interesse em participar e dar sugestões e/ou ideias que enriquecessem a dramatização. Somente a Francisca se recusou a participar. No fim, sentamos em roda e conversámos sobre a bagunça que foi a atividade. Sinto que as crianças reproduzem a frase “temos de nos portar bem” diversas vezes, mas não compreendem o que quer dizer. Por isso, quis questioná-las e explicar que</p> | Jogo dramático |
|------------|-----|----------------|--|----------------|

| | | | |
|-----|---------|--|-----------------------------|
| | | portar bem é ouvir os adultos, mas também ouvir os amigos. Portar bem não é estar quieto, é participar, mas também deixar os amigos participarem. | |
| 118 | Recreio | <p>A Carolina M. veio ter comigo.</p> <p>Carolina M.: “Catarina está ali um menino que era da sala 2”</p> <p>Eu: “Onde?”</p> <p>A Carolina M. deu-me a mão e levou-me até ao portão que divide o recreio do jardim de infância do recreio do primeiro ciclo.</p> <p>Carolina M.: “É o Lucas, ele está ali”</p> <p>Eu: “Eu não conheço o Lucas, é este menino?”</p> <p>Carolina M.: “Sim”</p> <p>Entretanto, o Lucas passa a correr.</p> <p>Carolina M.: “Ele agora está a brincar, depois fala”</p> <p>Eu: “Está bem”</p> <p>Francisca: “O que estás a fazer?”</p> <p>Eu: “A Carolina M. estava a mostrar um amigo dela, da sala 2, do ano passado. Ele agora está no primeiro ano”</p> <p>Francisca: “Eu não quero ir para o primeiro ano”</p> <p>Eu: “Porquê?”</p> <p>Francisca: “Eu não quero crescer”</p> <p>Eu: “Não queres crescer? Assim como eu?”</p> <p>Francisca: “Não, eu não quero crescer e ir para o primeiro ano”</p> <p>Eu: “Porque dizes isso?”</p> | Concepção do primeiro ciclo |

| | | | |
|--|-----|--|--|
| | | <p>Francisca: “Eu não gosto de ser crescida”</p> <p>Eu: “Não gostas? Ser crescida é bom, vamos aprendendo coisas novas”</p> <p>Francisca: “Eu acho que não vou gostar”</p> <p>Eu: “Tens de dar tempo, também não precisas de estar com pressa”</p> | |
| | 119 | <p>Sala (Tapete)</p> <p>Durante a sessão de música, o David e o Tiago ficaram ao pé da Célia. O David é um pouco brusco nos seus movimentos, sendo que, por vezes, aperta e puxa o Tiago ou outro amigo com alguma agressividade. Reparei que o David estava a tentar dar beijinhos ao Tiago. Concomitante, o Manuel colocou-se de joelhos e começou a dizer “aiiii” enquanto olhava para o David e o Tiago.</p> <p>Eu: “Calma Manuel, o David está a dar beijinhos ao Tiago”</p> <p>Manuel: “Mas ele estava assim” – abrindo e fechando o maxilar, como se quisesse morder algo, mas sem dentes</p> <p>Eu: “O David está a beijá-lo, se estivesse a magoar o Tiago não achas que ele estava a chorar? Olha para eles”</p> <p>Manuel: “Mas ele pode magoar”</p> <p>Eu: “Eu sei, mas o Tiago está a retribuir e a dar-lhe festinhas. Se estivesse magoado, estaria a chorar ou a afastá-lo”</p> <p>Manuel: “Pois, ele já fez isso”</p> <p>Eu: “Acho que está tudo bem, tem calma”</p> <p>Manuel: “Pois é”</p> | <p>Interação criança-criança (NEE)</p> |

| | | | | |
|--------------------|-----|---------|--|---------|
| | 120 | Recreio | <p>Na hora do recreio, reparei que a Salomé estava a puxar o Martim e o Diego com um cachecol amarrado aos braços deles e um peluche panda vestido com um babygrow. O Martim e o Diego estavam a gatinhar. Aproximei-me.</p> <p>Eu: “O que estão a fazer?”</p> <p>Salomé: “Estamos a brincar aos pais e às mães, este é o meu bebé” – esticando-me os braços para me mostrar o peluche panda</p> <p>Eu: “Que giro!”</p> <p>Diego: “Eu sou um cão e o Martim é o gato”</p> <p>Eu: “Bem me parecia”</p> <p>Martim: “Miau”</p> <p>Eu: “Posso tirar uma fotografia à vossa brincadeira?”</p> <p>Salomé, Diego e Martim: “Sim”</p> <p>Colocaram-se pertinho uns dos outros, sorriram e já está.</p> | Brincar |
| Observações | | | | |

| | Nº | Local | Registo das observações | Tema |
|------------------------------------|-----------|---------------------------------|---|--------------------------|
| Quarta-feira 05/12/2018 | 121 | Sala (área do projeto) | Após o grande grupo no tapete, propus ao grupo da ramaiana começar a desenhar as suas personagens e cenários. Mostrei algumas imagens que encontrei para que o pequeno grupo pudesse vislumbrar formas diferentes de representação das suas personagens e cenários. A distribuição das personagens foi gerida pelas crianças. | Personagens (desenho) |

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | <p>Rodrigo: “Eu quero fazer o demónio de vinte cabeças”</p> <p>Manuel: “Mas tu és dos cenários”</p> <p>Eu: “Calma, nós podemos conversar e tentar arranjar uma solução para que todos possam fazer algo que gostem e queiram”</p> <p>Rodrigo: “Eu gostava de fazer o demónio”</p> <p>Eu: “O que acham? O Rodrigo pode fazer o Thosakan?”</p> <p>Manuel: “Sim”</p> <p>Filipe: “Então, eu e o Manuel fazemos os cenários, pode ser?”</p> <p>Eu: “Eu acho que sim”</p> <p>Miguel: “Sim, eu faço o Deus macaco”</p> <p>Diego: “Eu quero fazer o do arco e flecha”</p> <p>Manuel: “O Rama, ele chama-se Rama”</p> <p>Diego: “Isso”</p> <p>Eu: “E tu Leonor?”</p> <p>Leonor R.: “Posso fazer a princesa”</p> <p>Rodrigo: “A Sita”</p> <p>Leonor R.: “Ai sim, a Sita”</p> <p>De seguida, viram as imagens autonomamente, pedindo a minha ajuda quando as teclas não mudavam as fotografias e fui dando apoio às crianças que assim solicitaram. O Rodrigo recorreu a uma imagem do Thosakan várias vezes, “quero fazer igual” justificava. Os desenhos ficaram todos concluídos.</p> | |
|--|--|---|--|

| | | | | |
|--|-----|-------------------------|---|-------------------------|
| | 122 | Sala dos jogos de mesa) | <p>A Carolina S. e a Salomé estavam nos jogos de mesa a explorar um conjunto de peças de encaixe com formas geométricas – quadrados, retângulos e triângulos. Reparei que estavam a encaixá-los e a construir volumes. Aproximei-me e sentei-me.</p> <p>Eu: “O que estão a fazer?”</p> <p>Carolina S.: “Estou a construir umas casas”</p> <p>Eu: “Uau, posso fotografar as tuas casas?”</p> <p>Carolina S.: “Ainda não está acabado”</p> <p>Eu: “Está bem”</p> <p>Carolina S.: “Podes tirar quando eu acabar”</p> <p>Eu: “Combinado, obrigada”</p> <p>Salomé: “Também estou a construir uma casa”</p> <p>Eu: “Também posso fotografar quando acabares?”</p> <p>Salomé: “Sim”</p> <p>Eu: “Podem explicar-me o que estão a construir?”</p> <p>Carolina S.: “Olha isto são as casas e estes são os vizinhos dentro das casas”</p> <p>Eu: “Boa, são umas casas muito originais”</p> <p>Carolina S.: “Pois é, fui eu que inventei. Aqui é a televisão”</p> <p>Eu: “E os vizinhos estão a ver a televisão?”</p> <p>Carolina S.: “Sim”</p> <p>Salomé: “Esta é a minha casa, mas não tenho vizinhos porque não há porta”</p> <p>Eu: “Muito gira, é diferente das casas da Carolina”</p> | Brincar e consentimento |
|--|-----|-------------------------|---|-------------------------|

| | | | |
|-----|---------------------------------|---|-----------------------------|
| | | <p>Salomé: “Pois é, esta fui eu que inventei e aquelas foi a Carolina”</p> <p>Eu: “Exacto, tens razão”</p> <p>Carolina S.: “Já está, podes fotografar”</p> <p>Tirei o telemóvel e fotografei as casas.</p> <p>Carolina S.: “Agora a mim e às casas”</p> <p>Eu: “Também queres aparecer?”</p> <p>Carolina S.: “Sim”</p> <p>Fotografei a Carolina S. e as suas casas. De seguida, mostrei as fotografias porque ela queria ver se tinham ficado bem. A Salomé demonstrou o mesmo à vontade e prontidão em ser fotografada com a sua casa.</p> | |
| 123 | Sala (área do projeto) | <p>Após a hora do conto, o pequeno grupo da lenda, esteve a recortar as suas personagens e cenários em cartolina preta. O recorte do contorno demonstrou-se um pouco difícil para algumas crianças, sendo que tive de apoiá-las no recorte. Assim, optei por desenhar a lápis linhas perto do contorno dos seus desenhos, de modo a facilitar a criança a compreender onde deveria recortar, sendo que recortavam por fases – daqui até ali. Optei por esta estratégia, por serem seis crianças e não conseguir estar com todas ao mesmo tempo. O Martim, a Francisca e o Afonso tiveram limitações e, por isso, apoiei-as de forma positiva e felicitando o seu trabalho. O Micael conseguiu recortar o seu peixe, à exceção das barbatanas porque eram várias e pontiagudas. O recorte das zonas a colorir com papel celofane, foi decidido é limitado pelas crianças. Por exigir o uso de um x-ato e controlo apurado da</p> | Personagens (construção) |

| | | | | |
|--------------------|--|--|---|--|
| | | | mão para recortar a zona corretamente, sem rasgar a personagem, propus ao grupo eu recortar as zonas a colorir com celofane. A Salomé recortou a sua personagem sem apoio ou dificuldades. A colocação do celofane foi, em alguns casos, realizada por mim e, noutros, só apoiei. | |
| Observações | | | | |

| | Nº | Local | Registo das observações | Tema |
|------------------------------------|-----------|---------------------------|---|-----------------------------|
| Quinta-feira 06/12/2018 | 124 | Sala (área do projeto) | Após o momento de grande grupo, o pequeno grupo da ramaina foi para a área do projeto recortar as suas personagens em cartolina. Percebi que as crianças tinham grandes dificuldades em recortar no contorno das suas personagens. Assim, tive de apoiá-las durante todo o processo. Somente o Manuel, recortou sem grandes dificuldades. O Filipe teve algum receio, mas consegui recortar o seu cenário autonomamente, buscando, algumas vezes, a minha atenção e aprovação. O Miguel e o Diego demonstraram algumas dificuldades, mas mantive perto deles e apoiei-os, dizendo para recortarem daqui ali e assim sucessivamente. O Rodrigo esteve muito impaciente, tive de o alertar para o facto de que estava a cortar os braços do seu personagem e para se sentar e concentrar que iria conseguir e eu iria ajudá-lo durante todo o processo. Por fim, escolheram as cores do papel celofane e as áreas onde queriam colocar a cor. Penso que o processo de construção de | Personagens (construção) |

| | | | | |
|--|-----|----------|---|---|
| | | | personagens seja algo desafiador para eles por ser algo desconhecido e terem receio de avançar sem a aprovação do adulto. | |
| | 125 | Corredor | <p>Após o recreio no exterior, as crianças vão para a sala fazer o peixinho – para <i>criar</i> os pares do comboio para o refeitório. O Diego ficou com o David e, rapidamente, percebi o seu desagrado.</p> <p>Diego: “Fogo... Não queria”</p> <p>Eu: “O quê Diego?”</p> <p>Diego: “Nada”</p> <p>Eu: “Então podes ajudar o David a lavar as mãos?”</p> <p>Diego: “Anda David, vamos lavar as mãos na casa de banho”</p> <p>O David regressou da casa de banho e ficou a aguardar pelo Diego. Entretanto, o Diego aproximou-se.</p> <p>Eu: “Dá a mão ao David, Diego”</p> <p>Diego: “Não, o meu par é o Diogo”</p> <p>Eu: “Diego, eu sei que o teu par é o David”</p> <p>Diego: “O David vai-me bater”</p> <p>Eu: “Se isso acontecer tens de falar com ele porque não se bate nos amigos, não é David?”</p> <p>David: “É”</p> <p>O Diego deu a mão ao David. Olhei algumas vezes para ambos e reparei que o Diego estava a afastar o David quando este tentava acariciar-lhe a cara.</p> | Interação criança-criança (afeto NEE) |

| | | | | |
|--------------------|-----|--------------------------------------|--|--|
| | | | <p>Eu: “Diego, o Davida estava a tentar dar-te uma festinha, tem calma” Estávamos a caminho do refeitório e o Diego chama-me.</p> <p>Diego: “Catarina, Catarina”</p> <p>Eu: “Sim?”</p> <p>Diego: “O David abraçou-me”</p> <p>Eu: “Foi?! Que bom! Afinal ele também sabe dar abraços”</p> <p>Diego: “Pois é”</p> | |
| | 126 | Sala (área do faz de conta) | <p>O David, a Aline e a Eva estavam na área do faz de conta a construir tendas com lenços e molas. A Catarina estava na área das artes a decorar o papel de embrulho para a prenda de natal. Entretanto, a Catarina terminou, foi buscar o seu cartão das áreas e dirigiu-se à área do faz de conta.</p> <p>Aline: “Célia, a Catarina não pode vir para a casinha”</p> <p>Célia: “Aline, tens de deixar a Catarina ver se pode ou não pode ir para a casinha. Ela sabe as regras, não é Catarina?”</p> <p>Catarina: “Sim, eu estava a ver”</p> <p>Aline: “Mas não podes vir”</p> <p>Célia: “Aline, a Catarina sabe as regras”</p> <p>Aline: “Já estão duas meninas aqui”</p> <p>A Catarina afastou-se e foi para outra área.</p> | Brincar (orientação do/a adulto/a) |
| Observações | | | | |

| | Nº | Local | Registo das observações | Tema |
|-----------------------------------|-----|---------------------------------|--|--------------------------------|
| Sexta-feira 07/12/2018 | 127 | Sala (área da escrita) | <p>Antes da ginástica, o grupo distribui-se autonomamente pelas áreas. Sendo que algumas crianças estiveram a terminar os embrulhos de natal e, as restantes, foram brincar para as áreas. Numa dada altura, estava a circular pela sala e reparei que a Aline e a Leonor A. estavam na área da escrita da desenhar, rapidamente percebi que estavam ali a fazer desenhos porque a área das artes estava toda ocupada por causa das estampagens dos embrulhos de natal. Reparei que estavam a fazer o contorno de alguns materiais de madeira, da área da garagem.</p> <p>Eu: “O que estão a fazer?”</p> <p>Aline: “Estamos a desenhar árvores de natal com isto”</p> <p>Eu: “Muito bem, estão a fazer o contorno”</p> <p>Aline: “Sim”</p> <p>Eu: “Posso tirar uma fotografia aos vossos desenhamos?”</p> <p>Leonor A.: “Tira ao meu Catarina”</p> <p>Eu: “Vou tirar sim, obrigada Leonor”</p> | Motricidade fina (contorno) |
| | 128 | Sala (área dos jogos) | <p>O Micael e a Carolina M. estavam nos jogos de chão a fazer construções com os legos.</p> <p>Carolina M.: “Catarina, fiz uma cama para tu dormires”</p> <p>Eu: “Obrigada Carolina M., parece-me ser muito confortável”</p> <p>Carolina M.: “Pois é”</p> | Brincar (construções) |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | <p>de chão)</p> <p>Micael: “Olha Catarina, eu construí uma nave” Eu: “Uma nave? Meu deus, é fantástica” Micael: “Olha aqui é o raio laser” Eu: “Tem raio laser? É uma nave espetacular Micael. Posso tirar uma fotografia às vossas construções?” Carolina M.: “Sim” Micael: “Sim” Rapidamente se colocaram em pé com as construções agarradas com as duas mãos e dois grandes sorrisos. Eu: “Também querem aparecer?” Micael: “Sim para saberes que são as nossas construções” Eu: “Claro, tens razão” Tirei a fotografia. Eu: “Vejam como ficou” Ambos viram a fotografia no ecrã do telemóvel. O Micael soltou uma gargalhada e a Carolina M. sorriu. Afastaram-se e voltaram às suas construções. Breves instantes depois, o Diego juntou-se ao Micael e, ambos, construíram outra nave. Micael: “Catarina, o Diego também fez uma nave. Podes tirar uma fotografia?” Eu: “Posso, claro” Diego: “Boa. Preciso de ajuda para levar pôr a nave na mesa” Eu: “Que torres enormes”</p> | |
|--|--|--|--|

| | | | | |
|--------------------|-----|------------------------|--|--------------------------|
| | | | <p>Diego: “São os raios laser muito fortes”</p> <p>Eu: “Imagino que sim, são gigantes”</p> <p>O Micael, o Diego e eu, em conjunto, trouxemos a nave para a mesa. Lado a lado, colocaram-se ao pé das suas naves. Sorriram para a fotografia. O Diego estava eufórico, dava saltinhos e ria-se. Mostrei-lhes a fotografia, ficaram radiantes.</p> | |
| | 129 | Sala (área do projeto) | <p>O grupo da ramaina esteve a terminar as suas personagens durante a manhã e a tarde. A vontade de colocar o papel celofane era muita.</p> <p>Rodrigo: “Já posso pôr o celofane nas jóias do meu demónio?”</p> <p>Eu: “Podes sim, eu já recortei os buracos todos que me pediste”</p> <p>De forma autónoma, todos recortaram e colaram o papel celofane. Porém, tive de dar algum apoio para recortar o excesso do mesmo. A tarefa mais desafiante, para todas as crianças que se encontraram envolvidas em criar personagens e cenários, foi o recorte pelo contorno das suas criações e o facto de terem de fazer as suas personagens <i>gordas</i>, ou seja, os braços e as pernas tinham de ser mais que um risco. Nesse aspeto, mostrei alguns exemplares de colegas e, caso não fosse suficiente, exemplificava como podiam fazer e/ou orientava-os no momento do desenho. Falta terminar o deus macaco e o palácio da china.</p> | Personagens (construção) |
| Observações | | | | |

9ª reflexão semanal:

| | Dimensão da análise |
|--|---|
| <p data-bbox="423 316 1749 400">“Brincar é uma parte indispensável do dia-a-dia da criança e de uma sala de atividades apropriada ao desenvolvimento da mesma” (Kuschner, 2012, p. 242).</p> <p data-bbox="311 419 1749 754">Os momentos de brincadeira são aqueles que mais prazer me dão em partilhar com as crianças. A sua capacidade em criar e (re)inventar histórias, objetos e espaços são fascinantes, assim como a sua capacidade inata de construir enredos e aventuras dignos de serem vividos sempre que possível. A criança deposita a sua vontade e imaginação naquilo que lhe interessa e dá prazer, sendo o brincar o principal eleito para o efeito. Tudo o que é espontâneo e planeado pela criança tem significado e sentido para a mesma e partilhá-lo com o/a adulto/a contribui para a valorização e reconhecimento da(s) sua(s) capacidade(s), característica(s) e interesse(s).</p> <p data-bbox="427 774 1552 799">O Micael (5 anos) e a Carolina M. (5 anos) estavam nos jogos de chão a fazer construções com os legos.</p> <p data-bbox="427 815 1010 841">Carolina M.: “Catarina, fiz uma cama para tu dormires”</p> <p data-bbox="427 857 1075 882">Eu: “Obrigada Carolina M., parece-me ser muito confortável”</p> <p data-bbox="427 898 651 924">Carolina M.: “Pois é”</p> <p data-bbox="427 940 922 965">Micael: “Olha Catarina, eu construí uma nave”</p> <p data-bbox="427 981 860 1007">Eu: “Uma nave? Meu deus, é fantástica”</p> <p data-bbox="427 1023 779 1048">Micael: “Olha aqui é o raio laser”</p> <p data-bbox="427 1064 1545 1090">Eu: “Tem raio laser? É uma nave espetacular Micael. Posso tirar uma fotografia às vossas construções?”</p> <p data-bbox="427 1106 624 1131">Carolina M.: “Sim”</p> <p data-bbox="427 1147 573 1173">Micael: “Sim”</p> <p data-bbox="427 1189 1599 1214">Rapidamente se colocaram em pé com as construções agarradas com as duas mãos e dois grandes sorrisos.</p> <p data-bbox="427 1230 788 1256">Eu: “Também querem aparecer?”</p> <p data-bbox="427 1272 1059 1297">Micael: “Sim para saberes que são as nossas construções”</p> <p data-bbox="427 1313 674 1339">Eu: “Claro, tens razão”</p> | <p data-bbox="1771 316 1986 384">Justificação do tema</p> |

| | |
|--|-------------------------|
| <p>Tirei a fotografia.</p> <p>Eu: “Vejam como ficou”</p> <p>Ambos viram a fotografia no ecrã do telemóvel. O Micael soltou uma gargalhada e a Carolina M. sorriu. Afastaram-se e voltaram às suas construções. Breves instantes depois, o Diego (5 anos) juntou-se ao Micael e, ambos, construíram outra nave.</p> <p>Micael: “Catarina, o Diego também fez uma nave. Podes tirar uma fotografia?”</p> <p>Eu: “Posso, claro”</p> <p>Diego: “Boa. Preciso de ajuda para levar pôr a nave na mesa”</p> <p>Eu: “Que torres enormes”</p> <p>Diego: “São os raios laser muito fortes”</p> <p>Eu: “Imagino que sim, são gigantes”</p> <p>O Micael, o Diego e eu, em conjunto, trouxemos a nave para a mesa. Lado a lado, colocaram-se ao pé das suas naves. Sorriam para a fotografia. O Diego estava eufórico, dava saltinhos e ria-se. Mostrei-lhes a fotografia, ficaram radiantes (Registo de observação nº 128, 07/12/2018).</p> <p>A partir do registo fotográfico percebi que as crianças constatarem o valor e interesse que senti pelas suas construções, brincadeira e entusiasmo, mas, acima de tudo, pelo seu à vontade e disponibilização em partilharem as suas conquistas e criações comigo, considerando-me parceira da sua brincadeira.</p> | |
| <p>Por intermédio do brincar, a criança transforma a realidade a seu belo prazer, sendo uma forma de expressar os seus sentimentos. A brincadeira é a linguagem primária da criança (Silva & Sarmiento, 2017), sendo a criança um ser autossuficiente na criação da sua brincadeira. Pois, “sente que domina parte da vida, que é capaz de escolher sozinha ao que quer brincar, como quer brincar e o que fazer com o material que encontra ao seu dispor” (<i>idem</i>, p. 41). Enquanto a brincadeira for prazerosa, a criança usufrui da sua espontaneidade e criatividade no espaço em que se encontra, sem que a quantificação temporal seja relevante para a mesma.</p> | <p>O que é brincar?</p> |

| | |
|--|---|
| <p>De acordo com Morrisey (2014), as crianças adquirem as competências necessárias para se tornarem independentes no brincar por intermédio de parceiros competentes e de materiais apropriados para tal. Sendo que os materiais são entendidos, pelas crianças, em diferentes níveis de abstração (Goldstein, 2012).</p> | |
| <p>Assim sendo, relativamente aos materiais, pode-se verificar que a sofisticação do material e a adequação à idade contribui significativamente para o desenvolvimento de competências. Os materiais realistas são apropriados para crianças com competências emergentes do brincar, enquanto que os materiais abstratos destinam-se a crianças com competências elevadas de (re)significação e faz de conta (Morrisey, 2014). Isto posto, a disponibilização de um conjunto variado de materiais – realistas e abstratos, adicionando, gradualmente, mais materiais abstratos, contribui para a apropriação de competências diádicas mais sofisticadas do brincar e faz de conta (<i>idem</i>).</p> <p>A Carolina S. (6 anos) e a Salomé (6 anos) estavam nos jogos de mesa a explorar um conjunto de peças de encaixe com formas geométricas – quadrados, retângulos e triângulos. Reparei que estavam a encaixá-los e a construir volumes. Aproximei-me e sentei-me.</p> <p>Eu: “O que estão a fazer?”</p> <p>Carolina S.: “Estou a construir umas casas”</p> <p>Eu: “Uau, posso fotografar as tuas casas?”</p> <p>Carolina S.: “Ainda não está acabado”</p> <p>Eu: “Está bem”</p> <p>Carolina S.: “Podes tirar quando eu acabar”</p> <p>Eu: “Combinado, obrigada”</p> <p>Salomé: “Também estou a construir uma casa”</p> <p>Eu: “Também posso fotografar quando acabares?”</p> <p>Salomé: “Sim”</p> <p>Eu: “Podem explicar-me o que estão a construir?”</p> <p>Carolina S.: “Olha isto são as casas e estes são os vizinhos dentro das casas”</p> | <p>Materiais realistas e/ou abstratos</p> |

| | |
|---|--|
| <p>Eu: “Boa, são umas casas muito originais” Carolina S.: “Pois é, fui eu que inventei. Aqui é a televisão” Eu: “E os vizinhos estão a ver a televisão?” Carolina S.: “Sim” Salomé: “Esta é a minha casa, mas não tenho vizinhos porque não há porta” Eu: “Muito gira, é diferente das casas da Carolina” Salomé: “Pois é, esta fui eu que inventei e aquelas foi a Carolina” Eu: “Exacto, tens razão” Carolina S.: “Já está, podes fotografar” Tirei o telemóvel e fotografei as casas. Carolina S.: “Agora a mim e às casas” Eu: “Também queres aparecer?” Carolina S.: “Sim” Fotografei a Carolina S. e as suas casas. De seguida, mostrei as fotografias porque ela queria ver se tinham ficado bem. A Salomé demonstrou o mesmo à vontade e prontidão em ser fotografada com a sua casa (Registo de observação nº 122, 05/12/2018).</p> <p>Concluindo, assim, que uma seleção cuidadosa de materiais promove cooperação e brincadeiras diádicas (Goldstein, 2012), contribuindo para o treino de sociabilidade das crianças desde cedo.</p> | |
| <p>No que diz respeito às competências desenvolvidas e estimuladas no decurso do brincar, é possível integrar o desenvolvimento cognitivo, a linguagem e a assimilação de regras sociais como principais focos.</p> <p>A criança (re)inventa, (re)produz e interpreta o mundo em que se insere a fim de compreendê-lo (Sarmiento citada por Rocha, 2017). Portanto, a criança utiliza o meio como ponto de partida para a brincadeira que pretende criar, partindo dos materiais disponíveis e que lhe suscitem mais interesse.</p> | <p>Competências desenvolvidas no brincar</p> |

Na hora do recreio, reparei que a Salomé (6 anos) estava a puxar o Martim (4 anos) e o Diego (5 anos) com um cachecol amarrado aos braços deles e um peluche panda vestido com um babygrow. O Martim e o Diego estavam a gatinhar. Aproximei-me.

Eu: “O que estão a fazer?”

Salomé: “Estamos a brincar aos pais e às mães, este é o meu bebé” – esticando-me os braços para me mostrar o peluche panda

Eu: “Que giro!”

Diego: “Eu sou um cão e o Martim é o gato”

Eu: “Bem me parecia”

Martim: “Miau”

Eu: “Posso tirar uma fotografia à vossa brincadeira?”

Salomé, Diego e Martim: “Sim”

Colocaram-se pertinho uns dos outros, sorriram e já está (Registo de observação nº 120, 04/12/2018).

Assim, “a atividade simbólica . . . é um processo . . . que lhe permite a perceção e interiorização da imagem mental do objeto real, de forma a capacitar a sua representação gestual, promovendo o desenvolvimento cognitivo” (Rocha, 2017, p. 64). Além disso, a criança produz a sua interpretação das regras sociais desse meio. Ou seja, mediante a atividade simbólica, a criança “revela a representação . . . de valores sociais e culturais” desse meio, indispensáveis para o seu desenvolvimento (*idem*, p. 65).

Concomitantemente, a criança carece do domínio da linguagem e compreensão oral a fim de envolver-se e colaborar em momentos de brincadeiras com outros parceiros – adultos/as e/ou crianças. A partir da motivação nos momentos de brincadeira, a criança utiliza a compreensão oral para entender o/a seu/sua parceiro/a e a linguagem oral para negociar e comunicar, expandindo as suas ações, desenvolvendo as suas competências linguísticas e sociais (Goldstein, 2012).

| | |
|--|-------------------------------|
| <p>Consequentemente, a importância do brincar no dia-a-dia da criança não se deve restringir às competências que a mesma expande e desenvolve a partir de momentos de brincadeira com materiais realistas e/ou abstratos. A pertinência da integração do brincar na rotina da criança justifica-se pelo impacto benéfico e positivo no bem-estar físico e psicológico da criança, contribuindo para a possibilidade de interações significativas entre pares e/ou com adultos/as em momentos prazerosos entre todos os intervenientes.</p> | <p>Importância do brincar</p> |
| <p>O/A adulto/a desempenha um papel significativo na promoção de espaço(s) e tempo(s) propícios ao brincar. A coparticipação do/a adulto/a no brincar da criança disponibiliza as condições necessárias para o desenvolvimento de competências relevantes como, por exemplo, a atividade simbólica (Morrissey, 2012). Assim, o/a adulto/a desempenha um papel crucial na emergência do brincar e deve apoiar a criança a evoluir na sofisticação da(s) brincadeira(s), permitindo que esta progrida gradualmente à medida que lhe são colocados desafios que potenciem esse desenvolvimento – <i>scaffolding</i>.</p> <p>Não obstante, o/a adulto/a deve promover o brincar, encorajando e supervisionando a(s) criança(s) intervindo, somente, quando necessário.</p> <p>O David (5 anos), a Aline (4 anos) e a Eva (4 anos) estavam na área do faz de conta a construir tendas com lenços e molas. A Catarina (4 anos) estava na área das artes a decorar o papel de embrulho para a prenda de natal. Entretanto, a Catarina terminou, foi buscar o seu cartão das áreas e dirigiu-se à área do faz de conta.</p> <p>Aline: “Célia, a Catarina não pode vir para a casinha”</p> <p>Célia: “Aline, tens de deixar a Catarina ver se pode ou não pode ir para a casinha. Ela sabe as regras, não é Catarina?”</p> <p>Catarina: “Sim, eu estava a ver”</p> <p>Aline: “Mas não podes vir”</p> <p>Célia: “Aline, a Catarina sabe as regras”</p> <p>Aline: “Já estão duas meninas aqui”</p> <p>A Catarina afastou-se e foi para outra área (Registo de observação nº 126, 06/12/2018).</p> | <p>Papel do/a adulto/a</p> |

| | |
|--|----------------------------|
| <p>A promoção de espaço, tempo e variedade de materiais são essenciais na fomentação de momentos significativos de brincadeira (Goldstein, 2012).</p> | |
| <p>Posto isto, a privação de momentos diários destinados a brincar traduz-se em consequências significativas no desenvolvimento típico da criança. Sem a prática da atividade natural da criança – brincar, o comportamento desviante adquire relevância e o autocontrolo não prospera adequadamente (Goldstein, 2012). Por consequência, as competências sociais, a linguagem e o desenvolvimento cognitivo não maturam apropriadamente.</p> <p>Em suma, a criança, por intermédio do brincar, otimiza interesses e competências, toma decisões, resolve problemas, segue regras e exercita o seu autocontrolo, aprendendo a regular emoções a partir de interações entre pares e/ou adultos/as prazerosamente (Goldstein, 2012).</p> | <p>Privação do brincar</p> |
| <p>Goldstein, J. (2012). <i>Play in children's development, health and well-being</i>. Bruxelas: Toy Industries of Europe.</p> <p>Kuschner, D. (2012). Play is natural to childhood but school is not: the problema of integrating play into the curriculum. <i>International journal of play</i>, 1(3), 242-249.</p> <p>Morrisey, A. (2014). Scaffolding, analysis and materials: contributing factors in na unexpected finding of advanced infant/toddler pretende play?. <i>Journal of early childhood research</i>, 12(2), 195-213.</p> <p>Rocha, M. L. (2017). O brincar no tempo livre da criança. In T. Sarmento, F. I. Ferreira & R. Madeira (Orgs.), <i>Brincar e aprender na infância</i> (pp. 57-76). Porto: Porto editora.</p> <p>Silva, M. C. & Sarmento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério.... In T. Sarmento, F. I. Ferreira & R. Madeira (Orgs.), <i>Brincar e aprender na infância</i> (pp. 39-56). Porto: Porto editora.</p> | <p>Referências</p> |

Registo de observação da 10ª semana: 10 a 14/12/2018

| | Nº | Local | Registo das observações | Tema |
|-------------------------------------|-----|------------------|---|--|
| Segunda-feira 10/12/2018 | 130 | Sala (tapete) | <p>Durante o momento de grande grupo, de manhã, fui chamando as crianças, uma a uma, para escolherem uma tarefa, enquanto as restantes iam marcando a presença e/ou conversando entre elas. De seguida, a Célia sentou-se com as crianças. Uma das crianças mencionou que no dia rosa (sexta-feira) íamos ao circo e, daí, surgiu o tema dos animais no circo.</p> <p>Diego: “Os animais do circo ficam em jaulas pequenas e não tem espaço para viver, ficavam melhor no jardim zoológico”</p> <p>Célia: “Alguns circos põe os animais em jaulas, mas o circo que nós vamos é do Vitor Hugo Cardinali e a mãe do Filipe conhece o dono e ela contou-me que os animais do circo Cardinali, quando não fazem espetáculos estão numa quinta enorme”</p> <p>Diego: “Pois, mas quando estão a dar espetáculos estão nas jaulas e estavam melhor no jardim zoológico”</p> <p>Célia: “Mas no jardim zoológico não há jaulas? Eles andam à solta? Onde é que estão os leões?”</p> <p>Diego: “Sim, mas têm mais espaço no jardim zoológico”</p> <p>Célia: “Então, mas onde é que eles ficavam felizes?”</p> <p>Diego: “Na floresta”</p> | Formação pessoal e social (circo com animais) |

| | | | | |
|--|-----|------------------|--|---|
| | | | Célia: “Boa e na savana também. Lembram-se quando fomos ao museu da marioneta? No sítio da África haviam lá marionetas de leões, hipopótamos e outros animais” | |
| | 131 | Sala (tapete) | <p>Hoje celebra-se o dia dos direitos humanos. Assim, a Célia propôs uma atividade em que consistia as crianças colocarem as imagens que retiravam ao calhas numa cartolina verde, amarela e/ou vermelho. Sendo que a cartolina verde correspondia a alguma muito importante para viver, a amarela a algo mais ou menos importante e a vermelha algo nada importante. A seleção de imagens continha brinquedos (beyblades, bonecos, entre outros), aparelhos eletrónicos (computador, telemóvel, playstation e televisão), família, escola, amigos e outros. As respostas iniciais centraram-se nos seus interesses. Por exemplo, a Leonor A. colocou uma imagem de chupa-chupas na cartolina verde porque era algo que ela gostava muito, mas também soube reconhecer que era algo que fazia mal à saúde. Após alguma distribuição de imagens e reflexão conjunta dessa mesma distribuição, o grupo conseguiu corrigir e reconhecer certas prioridades.</p> <p>Eva: “A família é muito importante”</p> <p>Rodrigo: “O carro fica aqui” – na cartolina vermelha – “porque polui a atmosfera e não é importante para viver”</p> <p>Francisca: “Eu enganei-me neste” – agarrando o cartão da playstation – “isto não é importante”</p> | Formação pessoal e social (direitos humanos) |

| | | | | |
|--|-----|------------------------------|--|--|
| | | | <p>Célia: “Acham que os brinquedos são muito importantes?”</p> <p>Miguel: “Nós conseguimos brincar sem brinquedos”</p> <p>Rodrigo: “Podemos brincar à apanhada”</p> <p>Célia: “Então e esta?”</p> <p>Manuel: “O que é isso?”</p> <p>Célia: “É ter amigos? Acham que é importante?”</p> <p>Filipe: “É muito importante e esta também, a escola”</p> | |
| | 132 | Sala (área da garagem) | <p>O grupo estava distribuído pelas áreas. O Filipe e o Manuel estavam na garagem a brincar com os blocos de madeira. Algumas crianças estavam na área das artes a fazer picotagem, outras nas construções, na biblioteca e algumas estavam a escrever o seu nome e a decorar o bilhete de natal para afixar nas prendas de natal.</p> <p>Manuel: “Catarina, olha é o reco-reco” – segurando um cilindro de madeira e raspando numa árvore de natal de madeira verde</p> <p>Eu: “Ah, pois é! Fizeste uma grande descoberta Manuel, parece mesmo o som do reco-reco”</p> <p>O Manuel sorriu e foi a correr para a área da garagem contar ao Filipe que eu tinha gostado da sua descoberta.</p> <p>Manuel: “Catarina, olha olha. São como as clavas” – segurando dois cilindros de madeira, batendo-os um no outro.</p> <p>Eu: “É verdade! Já viste? Estás a encontrar instrumentos musicais na área da garagem”</p> | (Re)Significação de objetos (instrumentos musicais) |

| | | | | |
|--------------------|--|--|--|--|
| | | | Manuel: "Pois é, vou mostrar à Célia também" | |
| Observações | | | | |

| | Nº | Local | Registo das observações | Tema |
|-----------------------------------|-----------|-----------------|--|---|
| Terça-feira 11/12/2018 | 133 | Auditório | Durante a manhã, os estagiários de música deram um concerto para as salas do jardim-de-infância. Assim, todas as crianças se deslocaram para o auditório da escola básica a fim de assistir ao mesmo. Sentaram-se nas cadeiras e o concerto começou. As músicas eram, quase todas, conhecidas das crianças, sendo que, alegremente, as crianças balançavam o seu corpo ao som da melodia, batiam palmas marcando o ritmo, acompanhavam o texto cantando-o e trocavam sorrisos entre si e com os/as adultos/as presentes. Rapidamente reparei na alegria do David. Sorria e soltava gargalhadas, batendo palmas e balançando o corpo a cada música que era cantada. Percebi que o David estava a desfrutar daquele momento de forma prazerosa e espontânea. Reconheci, no seu rosto, o seu contentamento em estar ali a desfrutar daquele momento. Foi maravilhoso para ele e para mim vê-lo assim. | Ritmo e melodia (NEE) |
| | 134 | Sala e corredor | Após o recreio, as crianças voltam para a sala, sentam-se no tapete e começam a fazer os pares para formar o comboio com destino ao refeitório. Os pares são formados pelo par anterior, ou seja, os chefes do comboio são | Interação criança-adulto (rejeição/NEE) |

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | <p>os primeiros as escolher, depois vão para a casa de banho realizar a higiene e o par formado pelos mesmos escolhe outras duas crianças e assim sucessivamente. O último par formado foi a Francisca e o David. Desde logo, percebi, o descontentamento da Francisca.</p> <p>Francisca: “Eu não quero ir com o David”</p> <p>Eu: “Francisca tu já sabes como funciona, o David foi o par escolhido”</p> <p>A Francisca levanta-se cabisbaixa e começa a chorar compulsivamente, soluçando. Disse ao David para ficar perto do lavatório que eu e a Francisca íamos conversar num instante. Aproximei-me da Francisca, coloquei-me ao seu nível e questionei-lhe:</p> <p>Eu: “O que se passa Francisca?”</p> <p>Francisca: “Eu não quero ir com o David”</p> <p>Eu: “Porquê?”</p> <p>Francisca: “Eu não gosto do David”</p> <p>Entretanto, o David aproximasse, estica o braço e dá uma festinha no rosto da Francisca perguntando-lhe: “Que foi Francisca?”</p> <p>Eu: “Olha, o David está preocupado contigo e tu não queres ser o par dele”</p> <p>A Francisca continua a chorar, começando a soluçar.</p> <p>Eu: “Olha Francisca, diz-me uma coisa. Imagina que um menino ou menina calhava como o teu par e começava a chorar, assim como tu, porque não queria ser o teu par. Como te irias sentir?”</p> <p>Francisca: “Mal”</p> | |
|--|--|---|--|

| | | | |
|-----|---|---|---|
| | | <p>Eu: “Pois é, já imaginaste que o David possa estar a sentir-se assim? Eu sei que o David, às vezes, bate e morde, mas nós temos de o ajudar, não achas? Temos de ser amigas dele e ajudá-lo a perceber que não é correto bater e morder. Achas que consegues fazer isso?”</p> <p>A Francisca não responde, mas à medida que lhe falo o seu choro abrandava e a sua atenção começa a ser mais notória.</p> <p>Eu: “Que tal fazeres este esforço? Eu posso ajudar-te e, juntas, ajudamos o David. Queres?”</p> <p>A Francisca limpa o rosto e acena que sim com a cabeça.</p> <p>Eu: “Obrigada Francisca, fico muito contente pela tua atitude. Vamos ajudar o David a lavar as mãos?”</p> <p>Francisca: “Sim”</p> <p>Juntas, fomos até ao lavatório e ajudámos o David a lavar as mãos. No caminho para o refeitório reparei que a Francisca ficou mais descontrída ao lado do David.</p> | |
| 135 | Sala (tapete e área das artes) | <p>Após a hora do conto, mostrei ao grupo a tela de cartão que concebi em casa. Optei por conceber a fase inicial da tela, pois o recorte necessitava do uso do x-ato e como tenho vindo a reparar em algumas dificuldades no recorte, optei por recortar a tela com x-ato em casa e, juntamente com o grupo, cobrir o cartão com papel de jornal e cola branca para reforçar a tela. O grupo rapidamente identificou para que fim seria aquela tela.</p> <p>Diego: “Isso é para o nosso teatro de sombras”</p> | Tela para a dramatização e ilustração das páginas do livro do projeto |

| | | | |
|--------------------|--|---|--|
| | | <p>Eu: “Exatamente Diego, é para nós contarmos as histórias que escolhemos”</p> <p>Miguel: “As sombras chinesas e a Ramaiana”</p> <p>Eu: “Exatamente”</p> <p>Posto isto, pedi a colaboração das crianças. Sendo que o Martim, a Leonor R. e a Carolina M. ofereceram-se logo para ajudar. Pedi que levassem a tela para o corredor, as taças com o papel de jornal e os copos de cola branca com os pinceis. De seguida, pedi a colaboração das crianças para iniciar a ilustração das páginas do livro do projeto. A Carolina S., a Salomé e a Leonor A. voluntariaram-se logo e, assim, distribuí uma folha para cada um, explicitando o que lá estava. Sendo que, muito prontamente, me disseram que não precisavam, pois com as fotografias que selecionei sabiam do que se tratava. Assim, apoiei estes dois grupos durante a tarde na conclusão das suas tarefas.</p> | |
| Observações | | | |

| | Nº | Local | Registo das observações | Tema |
|------------------------------------|-----------|---------------------------------------|---|--------------------------|
| Quarta-feira 12/12/2018 | 136 | Sala (tapete e área da casa) | Durante a manhã propus ao grupo dramatizar a história da Ramaiana. As crianças voluntariaram-se para participar, sendo que se distribuíram autonomamente pelo espaço. Dei espaço para que dessem sugestões, estratégias e formas de representar as personagens, os cenários e o seu posicionamento no espaço. Todas as crianças participaram na dramatização, | Teatro/Jogo dramático |

| | | | |
|-----|----------|--|--------------------------------------|
| | | <p>sendo que a Francisca também. Felicitei a sua participação, sendo que na semana passada fora a única criança a se recusar. A Aline e a Leonor A. não participaram porque fizeram fita relativamente ao facto de não serem a Sita. Expliquei-lhes que, em conjunto, decidiu-se que a Sita era a Eva, sugeri-lhes que participassem como outra personagem ou cenário. Mantiveram a sua posição inflexível e recusaram. Disse-lhes que estava muito triste com a sua atitude e pedi que se sentassem, a Célia reforçou. Algumas crianças demonstraram vergonha e nervosismo durante a dramatização.</p> <p>Célia: “Não precisam de ter vergonha, aqui conhecemo-nos todos”</p> <p>Eu: “Pois é, se calhar temos de experimentar isto mais vezes para vocês não ficarem com vergonha”</p> <p>De um modo geral, o grupo estava entusiasta e animado pela dramatização, correu de forma fluída. No final de cada dramatização, todos agradeceram e o público aplaudia.</p> | |
| 137 | Corredor | <p>Após a dramatização, algumas crianças foram para as áreas e outras foram terminar os seus trabalhos. Algumas crianças ajudaram-me a colocar mais jornal e cola branca na tela de dramatização para o teatro de sombras. Ficou quase pronto, sendo que a Salomé salientou que só faltam alguns pormenores.</p> | Tela para o projeto |
| 138 | Recreio | <p>Durante o recreio, o David estava a brincar. Reparei que andava a apanhar folhas do chão e fazendo um pequeno ramo. Assim que ficou satisfeito, começou a correr em direção à Clara.</p> | Interação criança-adulto (afeto) NEE |

| | | | | |
|--------------------|--|--|---|--|
| | | | <p>Eu: “É para ti”</p> <p>Clara: “Para mim?! Obrigada David” – abraçou-o.</p> <p>Eu: “Que querido David”</p> <p>O David sorriu e apanhou mais uma folha dando-a à Clara.</p> <p>Eu: “Tão atencioso”</p> <p>Clara: “Ele é muito querido, mas, às vezes, tem dias difíceis e morde e bate aos amigos. É como nós, tem dias melhores e dias piores”</p> <p>Eu: “Também já reparei nisso”</p> | |
| Observações | | | | |

10ª reflexão semanal:

| | Dimensão da análise |
|---|----------------------|
| <p>Desde do início da Prática Profissional Supervisionada (PPS) em jardim de infância que a interação entre pares se tem revelado cativante devido à sua riqueza e multiplicidade de situações entre todos os intervenientes. Pois, a interação faz parte da natureza do ser humano, a exposição precoce de crianças pequenas ao contacto com os seus pares promove o desenvolvimento de competências sociais tratando-se, assim, da apropriação de uma competência indissociável do indivíduo (Poejo, 2014).</p> <p>Assim sendo, as atitudes de cooperação e interajuda entre todos são cada vez mais frequentes, assim como as situações de conflito e negociação entre os mesmos. A título de exemplo, perante um ato de agressividade física, as crianças respondem com força igual e/ou superior. Porém, quando o David tem uma atitude agressiva perante uma das crianças o seu comportamento altera-se. Procuram articular o impedimento</p> | Justificação do tema |

| | |
|--|------------------|
| <p>para que a agressividade física continue com a verbalização do seu desagrado e desaprovação perante o comportamento do David.</p> <p>O grupo estava no corredor para irmos para o refeitório almoçar. As crianças estavam em pares em forma de comboio. Os chefes do comboio, o Martim (4 anos) e o David (5 anos), estavam acompanhados pelo Manuel (6 anos) porque este fazia anos. O David, desde que saímos da sala em comboio até ao corredor enquanto esperávamos pelas crianças que ainda estavam na casa de banho, insistia em dar pontapés ao Manuel. Este calmamente dizia para ele parar porque não se bate nos amigos. O David continuou a insistir e o Manuel continuou a explicar. (Registo de observação nº 82, 09/11/2018).</p> | |
| <p>Por interação, entende-se como uma ação entre, pelo menos, dois ou mais intervenientes, um “intercâmbio de comunicação que se processa entre indivíduos” (Perfeito et al. citados por Poejo, 2014, p. 13). Este comportamento exige atenção, regulação do olhar, comunicação e entendimento mútuo entre parceiros (Arezes & Colaço, 2014). Ainda assim, as interações entre pares são tendencialmente mais complexas do que as interações com adultos/as devido à semelhança de poder e conhecimento entre os intervenientes (<i>idem</i>), levando a criança a desempenhar um papel mais ativo numa interação entre pares do que numa interação com adultos/as. Assim, a(s) criança(s) necessita(m) de dominar certas competências para interagir com outra(s) criança(s) e/ou adulto/a(s), possibilitando-a(s) de brincar, jogar, adquirir valores e regras sociais. A aquisição destas competências está associada à maturidade física e cognitiva de cada criança (Valença & Fontana, 2017). Por intermédio da interação, a criança inclui outra(s) criança(s) nas suas brincadeiras, cuidam, protegem e ajudam outras crianças.</p> <p>Após a sessão de educação física no ginásio, o grupo volta para a sala de atividades, troca as sapatilhas pelos sapatos, veste a bata e come as bolachas e bebe o leite. Este momento é sempre uma correria e as crianças com alguma dificuldade em vestir a bata ou calçar/descalçar os/as/ sapatos/sapatilhas demonstram alguma impaciência, chamando as adultas e alertando-as para a urgência do seu apoio no cumprimento da tarefa. Porém, com o passar do tempo, algumas crianças começaram a adotar estratégias para se <i>desenrascarem</i> autonomamente. Assim,</p> | <p>Interação</p> |

| | |
|--|----------------------|
| <p>reparei que a Aline (4 anos) estava a apertar a bata ao Martim (4 anos). Estava com algumas dificuldades e como já estava a demorar algum tempo, a Salomé (6 anos) começou a ficar impaciente.</p> <p>Salomé: “Aline sai que eu aperto”</p> <p>Aline: “Não, eu consigo”</p> <p>Salomé: “Consegues? Estás aí há muito tempo, eu faço”</p> <p>Aline: “Não, eu faço”</p> <p>A Salomé continuou a insistir e a Aline não cedeu.</p> <p>Eu: “Salomé deixa a Aline ajudar o Martim”</p> <p>Salomé: “Mas ela está a demorar muito tempo”</p> <p>Eu: “A Aline se calhar está a demorar mais um bocadinho porque ainda não consegue apertar o botão rápido, como tu... Tu já apertas rápido porque já apertaste botões muitas vezes, a Aline precisa de apertar muitas vezes para conseguir apertar rápido como tu”</p> <p>Salomé: “Pois é”</p> <p>Eu: “Se queres ajudar, tenta explicar-lhe como ela pode fazer, mas não fazes por ela porque assim ela nunca treina o suficiente para conseguir fazer bem”</p> <p>Salomé: “Pois é, ela agora já conseguiu”</p> <p>Eu: “É verdade, boa Aline. Martim tens de agradecer à Aline por te ter ajudado”</p> <p>Martim: “Obrigada” (Registo de observação nº 107, 27/11/2018).</p> <p>Em síntese, a interação desempenha um papel fulcral no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social e na aquisição de aprendizagens significativas para a criança (Poejo, 2014).</p> | |
| <p>As aprendizagens desenvolvidas e estimuladas durante e em prol das interações, ocorrem na troca e partilha de experiências e saberes (Valença & Fontana, 2017). Uma das aprendizagens mais significativas, é a apropriação de valores e regras sociais. As crianças aprendem por imitação e gerem as suas dinâmicas sociais consoante as regras que impõe umas às outras, regulando as suas atitudes e comportamentos perante os seus parceiros (<i>idem</i>).</p> | <p>Aprendizagens</p> |

| | |
|---|--|
| <p>Pedi que à Salomé (5 anos), a Eva (4 anos), a Aline (4 anos) e a Catarina (4 anos) se aproximassem para expor as suas aprendizagens. Porém, a Salomé aproximasse muito cabisbaixa.</p> <p>Eu: “O que se passa Salomé? Estás triste?”</p> <p>Filipe (5 anos): “Ela já estava assim no recreio”</p> <p>Eu: “Salomé, explicas-me o que se passa”</p> <p>A Salomé começa a chorar.</p> <p>Salomé: “Não brinquei com ninguém, ninguém me deixou”</p> <p>Eu: “Meninos, ouçam lá o que a Salomé está a dizer. Temos aqui um problema muito grave para resolver”</p> <p>Rapidamente, todos olharam para mim muito espantados. Continuei.</p> <p>Eu: “A Salomé disse-me que ninguém brincou com ela e, como podem ver, ela está muito triste”</p> <p>Manuel (5 anos): “Ela podia ter brincado connosco à apanhada”</p> <p>Salomé: “Quando estavam na casinha eu pedi para brincar convosco e vocês não deixaram”</p> <p>Manuel: “Eu só tinha três slimes”</p> <p>Eu: “E então? lam partilhando, enquanto um brincava, o outro esperava”</p> <p>Leonor R. (4 anos): “Nós temos de partilhar, é uma regra da sala”</p> <p>Eu: “Eu acho que temos meninos que sabem muito bem as regras da sala e outros que se esquecem”</p> <p>Manuel: “Mas ela podia ter brincado à apanhada connosco”</p> <p>Filipe: “Pois, mas ela não pediu”</p> <p>Eu: “Depois de terem dito que não brincavam com ela, acham que ela ia pedir outra vez?”</p> <p>Olharam uns para os outros.</p> <p>Eu: “Já imaginaram se fizessem convosco o que vocês fizeram à Salomé? lam gostar?”</p> <p>Manuel: “Não”</p> <p>Eu: “Tem de começar a pensar como a Salomé se sentiu e se vocês gostavam que fizessem o mesmo. Tem de ser amigos, é uma regra da nossa sala” (Registo de observação nº 75, 06/11/2018).</p> | |
|---|--|

A capacidade de ouvir o outro e levar em consideração o que este pensa e/ou sente possibilita o enriquecimento de saberes, contudo o papel do/a adulto/a na promoção de oportunidades que efetivem a consciência do outro contribui para a consciencialização de sentimentos como a empatia, afeto e interajuda.

Porém, existem constrangimentos, uma vez que “algumas crianças são relativamente mais sociáveis . . . e outras são relativamente mais inibidas na presença dos seus pares” (Arezes & Colaço, 2014, p. 113).

Algumas crianças estavam no tapete a comer bolachas e a beber leite e outras estavam nos cabides a trocar as sapatilhas pelos sapatos. O Diego (5 anos) aproximou-se da Leonor A. (5 anos) dizendo:

Diego: “Tenho aqui a tua bata”

Leonor A.: “Eu não quero”

Eu: “Não queres porquê? Tens de vestir a bata para não sujares essa camisola que por acaso é muito gira”

Leonor A.: “Eu não quero que ele vai buscar a minha bata”

Eu: “Porquê?”

Leonor A.: “Eu não gosto de ajuda”

Eu: “Não gostas de ajuda? Mas nós precisamos ajuda... Tu consegues apertar a bata sozinha?”

Leonor A.: “Não”

Eu: “Então, se calhar, o Diego pode ajudar-te, não é?”

Diego: “Sim, eu ajudo”

Leonor A.: “Está bem” (Registo de observação nº 113, 30/11/2018).

Como tal, é imperativo “compreender a infância como um período de descobertas, de construções, de adaptações é fundamental para estabelecer relações com as crianças. As aprendizagens são possibilitadas pelas brincadeiras, que oportunizam o “estar junto” e a construção da cultura infantil” (Valença & Fontana, 2017, p. 422). Dado que as crianças interiorizam competências nas interações que estabelecem, na minha opinião, nos contextos educativos, o/a educador/a e a restante equipa educativa desempenham um papel de referência para a aquisição de comportamentos e regras sociais.

| | |
|--|---------------------|
| <p>Assim, o/a educador/a deve promover à(s) criança(s) oportunidades de observação, escuta e conversa, de modo a expressarem-se e exteriorizarem sentimentos, convicções e ideias, participando e construindo a sua cultura, “além de reproduzirem interpretativamente [a] do adulto” (<i>idem</i>, p. 414). Concomitante, é imprescindível ter em mente que “as ligações cerebrais são altamente influenciadas pela qualidade das interações precoces” (Wild Australia, s.d., p. 6). Isto é, as interações que a(s) criança(s) estabelece(m) desde cedo, potencializam as ligações cerebrais, ativando-as e retendo-as em funcionamento ao longo do seu desenvolvimento.</p> <p>Por conseguinte, o/a educador/a deve promover interações positivas e significativas para que a(s) criança(s) se aproprie de comportamentos sociais a partir de um leque variado de <i>parceiros</i>, complexificando as suas interações. Assim sendo, a promoção da cooperação e interajuda deve ser uma prática emergente pelo/a educador/a, pois é com a sua ajuda e orientação que a(s) criança(s) aprende(m) a adquirir comportamentos sociais e cooperativos com e para os outros.</p> | Papel do/a adulto/a |
| <p>Arezes, M. & Colaço, S. (2014). A interação e cooperação entre pares: uma prática em contexto de creche. <i>Interações</i>, 30, 110-137.</p> <p>Poejo, M. F. (2014). <i>As relações de amizade na creche e jardim-de-infância</i> (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Setúbal, Setúbal). Consultada em https://tinyurl.com/ya9n42of.</p> <p>Valença, V. & Fontana, L. (2017). As crianças e as aprendizagens pelo cotidiano: jogos, comunicações e relações afetivas. <i>Interações</i>, 19(36), 411-427.</p> <p>Child Australia. (s.d.). What is Pedagogy? How does it influence our practice?. Australia: Child Australia.</p> | Referências |

Registo de observação da 11ª semana: 31/12/2018 a 11/01/2019

| Nº | Local | Registo das observações | Tema |
|----|-------|-------------------------|------|
|----|-------|-------------------------|------|

| | | | | |
|--|-----|--------------------------|--|--|
| <p>Quinta-feira 03/01/2019</p> | 139 | <p>Sala (tapete)</p> | <p>As crianças chegaram à sala e, gradualmente, começaram a sentar-se no tapete.</p> <p>Eu: “As almofadas estão ali no cantinho, podem começar a colocá-las nos vossos lugares. Pode ser?”</p> <p>Rapidamente, começaram a distribuir as almofadas pelos lugares, as suas e as dos colegas. De seguida, reparei que a almofada da Leonor A. tinha saído da fronha. O Diego reparou que a Leonor A. estava com alguma dificuldade em colocar a fronha e, por isso, aproximou-se.</p> <p>Diego: “Consegues pôr isto sozinha?”</p> <p>Leonor A.: “Acho que não”</p> <p>Diego: “Eu ajudo-te”</p> <p>A Leonor A. segurava na almofada e o Diego colocava a fronha, puxava de um lado e depois de outro.</p> <p>Diego: “É assim?”</p> <p>Leonor A.: “Sim, é”</p> <p>Por fim, lá conseguiram colocar a fronha e sentaram-se nos seus lugares.</p> | <p>Interação criança-criança (interajuda e cooperação)</p> |
| | 140 | <p>Sala (tapete)</p> | <p>Durante o momento de grande grupo, a Célia questionou as crianças relativamente àquilo que tinham feito nas férias. Todas as crianças partilharam alegremente as suas recordações mais significativas com todo o grupo. Algumas crianças estavam agitadas, mas, de um modo geral, ouviram-se umas às outras e aguardaram pela sua vez. Na vez do David, aconteceu algo inesperado.</p> | <p>Interação criança-criança (reconhecer a <i>diferença</i>)</p> |

| | | | | |
|--|-----|-----------------------------------|--|--|
| | | | <p>Célia: “Então David, o que fizeste nas férias?”</p> <p>David: “A minha casa é rosa”</p> <p>Célia: “Ai é? Olha até vou escrever de cor de rosa. E mais?”</p> <p>David: “Eu sou o David”</p> <p>Célia: “É verdade. E nas férias? Estiveste com a mãe? Com a mana?”</p> <p>David: “Sim, com a mãe, a avó e a mana”</p> <p>Célia: “Boa David, e mais? Foste passear?”</p> <p>Algumas crianças começaram a rir-se e a fazer troça do David, dizendo que este falava mal.</p> <p>Manuel: “O David aprendeu a falar o ano passado e ele é diferente”</p> <p>O silêncio instalou-se, a intervenção assertiva do Manuel casou algum espanto.</p> <p>Célia: “Obrigada Manuel, gostei muito dessa atitude. É verdade, o David só começou a falar o ano passado e ele está a conseguir dizer-me muitas coisas. Não devem gozar com ele. O David faz as coisas como consegue”.</p> | |
| | 141 | Sala (área das ciências) | <p>Durante a tarde, o Micael, a Carolina M. e o Diogo estiveram a acabar de cobrir a tela com papel de jornal. Como sempre, o Tiago andava a saltitar de uma área para outra, experimentando objetos e materiais, questionando os colegas. O Micael estava a colocar a cola branca e o Tiago aproximou-se.</p> <p>Micael: “Olha o Tiaguinho. Queres-me ajudar?”</p> <p>Tiago: “Sim”</p> | Interação criança-criança (interajuda e cooperação) |

| | | | | |
|--------------------|--|--|---|--|
| | | | <p>Rapidamente, o Micael ajudou o Tiago a subir para a cadeira e começou a explicar o processo.</p> <p>Micael: “Tiaguinho, primeiro pões a cola assim com o pincel, estás a ver?”</p> <p>Tiago: “Sim”</p> <p>Micael: “Não te podes esquecer de escorrer o pincel, assim como a Catarina me ensinou. Depois pegas aqui num bocado de papel e pões por cima da cola, vês?”</p> <p>Tiago: “Sim”</p> <p>Micael: “Vá, agarra aqui no pincel, eu ajudo-te”</p> <p>O Micael segurou na mão do Tiago e foi conduzindo-o e dizendo como tinha de fazer, ajudando-o. Ambos iam trocando sorrisos.</p> | |
| Observações | | | | |

| | Nº | Local | Registo das observações | Tema |
|-----------------------------------|-----------|--------------|--|--|
| Sexta-feira 04/01/2018 | 142 | Ginásio | <p>O Tiago chegou muito choroso e agitado. Assim que entrámos no ginásio, demonstrou algum receio em participar na sessão de educação física guiada pelo professor Carlos. Manteve-se sentado ao pé de mim e da Célia.</p> <p>Célia: “Não queres ir correr Tiago? Vai lá”</p> <p>Com algum receio, lá se levantou e, vagarosamente, aproximou-se do campo. As restantes crianças estavam a dispersas e em estátua. O professor Carlos apitou e as crianças começaram a correr. A Leonor A. reparou que o</p> | <p>Interação criança-criança (interajuda e cooperação)</p> |

| | | | | |
|--|-----|------------------|--|---|
| | | | <p>Tiago estava um pouco inseguro, pois aproximava-se muito devagar e a olhar para todo o lado, espantado, vendo as outras crianças a correr. A Leonor A. aproximou-se dele, estendeu-lhe a mão e começou a andar pelo campo com ele, guiando-o e falando com ele.</p> | |
| | 143 | Sala (tapete) | <p>O Manuel e o Rodrigo dizem-se melhores amigos. Contudo, às vezes, também se chateiam. Eles dizem que é “normal”. O grupo entrou na sala, pois era a hora do conto. Começaram-se a sentar no tapete e o Rodrigo sentou-se ao lado do Manuel.</p> <p>Manuel: “Saí daí, aí é o lugar do Tiago”</p> <p>Rodrigo: “Mas eu quero ficar ao teu lado”</p> <p>Manuel: “Mas aí é o Tiago, saí”</p> <p>O Rodrigo manteve a sua posição. O Manuel ficou agitado.</p> <p>Manuel: “Célia, o Rodrigo não saí do lugar do Tiago”</p> <p>Rodrigo: “Mas eu quero ficar ao pé do Manuel”</p> <p>Célia: “Calma, vocês não são os melhores amigos? Estão-se a chatear porquê?”</p> <p>O Rodrigo começa a chorar e a balbuciar umas palavras.</p> <p>Célia: “Manuel, acho que tens de falar com o Rodrigo. Ele é teu amigo e está a chorar”</p> <p>Por fim, acabaram por negociar os lugares. O Manuel sugeriu-lhe ficar junto do Tiago. Assim, Rodrigo ficou sentado ao pé do Tiago e o Manuel foi-se sentar ao pé da Carolina.</p> | <p>Interação criança-criança (conflito)</p> |

| |
|--------------------|
| Observações |
|--------------------|

| | Nº | Local | Registo das observações | Tema |
|-------------------------------------|-----------|------------------|--|---|
| Segunda-feira 07/01/2019 | 144 | Sala (tapete) | <p>Durante o momento em grande grupo, partilhei com as crianças tinha algo para lhes mostrar.</p> <p>Eu: “Hoje trouxe uma coisa, vou-vos mostrar” – agarrando na caixa do jogo da memória.</p> <p>Martim: “O que é isso?”</p> <p>Eu: “É um jogo que eu fiz para vocês”</p> <p>Diego: “É o jogo das sombras chinesas”</p> <p>Eu: “Porque dizes isso?”</p> <p>Diego: “Está aqui uma imagem das sombras chinesas”</p> <p>Eu: “Mas tens mais imagens, vou mostrar” – rodando a caixa para que todos pudessem ver a caixa.</p> <p>Diogo: “Está aí escrito jogo” – apontando para a tampa da caixa.</p> <p>Eu: “Está sim senhora Diogo, como sabias?”</p> <p>Diogo: “Porque eu olhei e sei que é jogo”</p> <p>Eu: “Muito bem, diz aqui jogo. Eu vou ler tudo. Jogo da Memória”</p> <p>Miguel: “Eu conheço esse jogo”</p> <p>Carolina S.: “Eu também”</p> | <p>Interação criança-adulto (jogo da memória)</p> |

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | <p>Eu: “A sério? Então vou só ler aqui uma coisa e depois explicam como se joga”</p> <p>Acenaram que sim com a cabeça.</p> <p>Eu: “Aqui diz que dá para dois jogadores e que tem dozes cartas. Vamos contar as cartas para confirmar”</p> <p>Em conjunto, contámos as cartas, uma a uma.</p> <p>Eu: “Quantas cartas são?”</p> <p>Todos: “Doze”</p> <p>Eu: “Boa, agora expliquem lá como se joga”</p> <p>Carolina S.: “Temos de pôr as cartas todas viradas para baixo”</p> <p>Eu: “Como?”</p> <p>Carolina S.: “Assim” – colocando uma carta com a imagem virada para a baixo.</p> <p>Eu: “Já percebi, e as outras?”</p> <p>Carolina S.: “As outras pões também para baixo ao lado”</p> <p>Colocámos as cartas todas viradas para baixo.</p> <p>Eu: “E agora?”</p> <p>Miguel: “Agora só se pode virar duas cartas. Se forem iguais, guardas as cartas ao pé de ti, se não pões no lugar delas”</p> <p>Eu: “Ponho no lugar?”</p> <p>Miguel: “Sim, viradas para baixo”</p> <p>Eu: “E como é que sabemos quem ganha?”</p> | |
|--|--|---|--|

| | | | |
|-----|---------------|---|--|
| | | <p>Salomé: “Quem tiver mais cartas”</p> <p>Eu: “Muito bem! Já todos sabem jogar?”</p> <p>Todos: “Sim”</p> <p>Eu: “Agora temos um problema... Onde vamos guardar?”</p> <p>Uns diziam nos jogos de mesa e outros nos jogos de chão. Cada um com os seus argumentos.</p> <p>Carolina S.: “É melhor votarmos”</p> <p>Eu: “Também acho, todos concordam em votar?”</p> <p>Todos: “Sim”</p> <p>De seguida, cada criança votou nos jogos de chão ou nos jogos de mesa. Por unanimidade, o jogo da memória ficou guardado nos jogos de chão. Sendo que, nesse mesmo dia, algumas crianças jogaram alegremente ao jogo da memória no tapete.</p> | |
| 145 | Sala (tapete) | <p>Por volta das 10h 45m, as crianças reúnem-se no tapete para comerem duas bolachas maria e um pacote de leite branco. Os responsáveis do leite e das bolachas distribuem os mesmos e, por normal, uma das crianças vai buscar o lixo e coloca-o no meio do tapete para que possam colocar os pacotes de leite vazios e as palhinhas no lixo. Já por algumas vezes que o David pede ajuda para retirar o plástico da palhinha, contudo as adultas encorajam-no a fazê-lo autonomamente. Hoje, o David estava um pouco aflito quanto a retirar o plástico e reparei que ainda não tinha pedido ajuda. Antes que alguma</p> | <p>Interação criança-criança NEE (cooperação e interajuda)</p> |

| | | | | |
|--------------------|-----|---------------|---|----------------------------|
| | | | adulta pudesse reparar, a Salomé levantou-se prontamente, retirou-lhe o plástico e ajudou-o a colocar a palhinha no pacote. | |
| | 146 | Sala (tapete) | <p>Após a hora do conto, mostrei a tela ao grupo.</p> <p>Carolina S.: “A tela já está, eu acabei os bocadinhos que faltam”</p> <p>Salomé: “Então agora temos de pintar”</p> <p>Eu: “Era mesmo isso que eu vos queria perguntar”</p> <p>Salomé: “Podemos pintar com as cores do arco-íris”</p> <p>Eu: “Eu tinha pensado sugerir-vos pintarmos de preto”</p> <p>Salomé: “Às riscas”</p> <p>Carolina S.: “Em xadrez”</p> <p>Eu: “Mas às cores?”</p> <p>Salomé: “Às riscas como uma zebra, branco e preto”</p> <p>Eu: “Parece-me uma boa ideia. Então e o xadrez?”</p> <p>Carolina S.: “Branco e preto”</p> <p>Eu: “Como querem decidir?”</p> <p>Carolina S.: “Temos de votar”</p> <p>Procedemos à votação. Cada criança votou naquilo que queria: xadrez preto e branco ou riscas pretas e brancas. O Xadrez preto e branco ganhou a maioria. De seguida, desenhei uns quadrados rapidamente na tela e as crianças pintaram com tinta. Ficou incrível.</p> | Votação para pintar a tela |
| Observações | | | | |

| | Nº | Local | Registo das observações | Tema |
|-----------------------------------|-----|---|--|--|
| Terça-feira 08/01/2019 | 147 | Sala (Tapete) | <p>Após o ginásio, algumas crianças estavam no tapete a trocar as sapatilhas pelos ténis e outras estavam nos cabides a fazer o mesmo. Eu estava no tapete e a Célia nos cabides.</p> <p>Rodrigo: “Catarina nós temos de prender uma luz para fazermos o teatro”</p> <p>Eu: “Prender uma luz, como assim?”</p> <p>Rodrigo: “Aqui na mesa ou na tela porque senão temos de estar a segurar na luz e é muito cansativo”</p> <p>Eu: “Realmente tens razão, temos de pensar sobre isso. Se calhar colocamos um candeeiro agarrado à mesa”</p> <p>Rodrigo: “Pode ser”</p> | Interação criança-adulto (sugestão/ideia) |
| | 148 | Sala (área das ciências/área do projeto) | <p>Às 13h 15m, a Célia chamou a sala 2. As crianças sentaram-se no tapete para ouvirem uma história. De seguida, disse que precisava da ajuda de algumas crianças para decidirmos como poderíamos colocar os paus nas personagens das nossas histórias, sendo que as restantes foram para as áreas ou realizar o registo do perfil com recorte e colagem. Em conjunto, explorámos as hipóteses que as crianças consideravam mais pertinente e experimentávamos, sendo que algumas crianças ficavam a segurar nas personagens e outras do outro lado a ver. Rapidamente concluíram que por baixo não dava jeito nenhum, porque “ficavam a</p> | Interação criança-criança e criança-adulto (marionetas) |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | <p>voar” – disse a Salomé. Entretanto, o Tiago aproximasse, segura numa personagem e diz cabeça.</p> <p>Eu: “Cabeça?”</p> <p>Tiago: “Sim”</p> <p>Eu: “Olha, tive uma ideia, colocamos os paus na cabeça. Boa Tiago, obrigada!”</p> <p>Diego: “Fica por cima?”</p> <p>Eu: “Sim”</p> <p>Começámos a colar paus em algumas personagens e a experimentar, rapidamente todos concordaram. Espontaneamente começaram a mostrar as personagens aos outros amigos espalhados pela sala.</p> <p>Diego: “Olha vamos colocar os paus assim nas personagens, concordas? Fica bem!”</p> <p>Há medida que as crianças iam colocando a explorando as suas personagens, rapidamente iam realizar outra tarefa e vinham outras crianças. Quando chegou o Martim, as coisas ficaram complicadas. Ele era mais baixo e tinha dificuldade.</p> <p>Martim: “Eu não quero por cima”</p> <p>Salomé: “Mas porquê? É mais fácil”</p> <p>Martim: “Eu não chego, sou pequeno. Põe por baixo”</p> <p>Salomé: “Por baixo não dá, as personagens ficam a voar”</p> | |
|--|--|--|--|

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | <p>Eu: “Vamos deixar o Martim experimentar por baixo para ver como ele se sente”</p> <p>Coloquei o pau por baixo da sua personagem.</p> <p>Martim: “Já consigo”</p> <p>Eu: “De certeza? Eu acho que não se vê bem. Queres ir para o outro lado que eu seguro para tu veres?”</p> <p>Martim: “Sim”</p> <p>Ele foi para o outro lado e percebeu que não se conseguia ver a sua personagem completamente.</p> <p>Eu: “Como queres fazer Martim? Tens alguma ideia?”</p> <p>Martim: “Só se pusermos assim” – esticando o pau em frente, como uma espada.</p> <p>Eu: “Assim? Mas colamos a personagem onde?”</p> <p>Martim: “Aqui na ponta e eu seguro nesta ponta”</p> <p>Eu: “Olha pode ser que funcione, vamos experimentar”</p> <p>O Martim segurou no pau e eu coloquei um pouco de fita-cola. O Martim levanta a sua personagem e aproxima-a do lençol.</p> <p>Martim: “Acho que já dá”</p> <p>Eu: “Queres que eu segure e tu vais ver?”</p> <p>Martim: “Sim”</p> <p>Deu a volta à mesa e do outro lado ouço: “Está bom Catarina”.</p> | |
|--|--|---|--|

| | | | | |
|--|-----|--|--|---|
| | 149 | Sala (área das ciências/área do projeto) | <p>Após a exploração de como colocar os paus nas personagens, tínhamos mais um problema. Os cenários.</p> <p>Francisca: “Podemos por os paus como fizemos nas personagens”</p> <p>Eu: “Mas os cenários não mexem, tens de ficar quieta. Ou o palácio vai andar?”</p> <p>Francisca: “Pois é... Então eu fico a segura”</p> <p>Eu: “E não te vais cansar?”</p> <p>Francisca: “Se eu me cansar fico só a tremer assim” – abanando ligeiramente o cenário.</p> <p>Filipe: “Eu acho que não, é muito cansativo”</p> <p>Eu: “Então temos de arranjar uma forma de colar aqui os cenários para eles ficarem quietos”</p> <p>Salomé: “Podemos encostar aqui”</p> <p>Eu: “E vê-se tudo?”</p> <p>A Salomé e o Filipe foram espreitar.</p> <p>Filipe: “Não dá, não se vê o palácio todo”</p> <p>Fizemos várias explorações...</p> <p>Eu: “Olha lembrei-me de uma coisa agora que olhei para o cartão do Afonso. Podemos usar velcro. Sabem o que é velcro?”</p> <p>Filipe: “Velcro?”</p> <p>Eu: “Sim, isto aqui” – apontando para a parte de trás dos cartões das áreas da sala</p> | Interação criança-criança e criança-adulto (cenários) |
|--|-----|--|--|---|

| | | | | |
|--------------------|--|--|--|--|
| | | | <p>Filipe: “E pomos no cenário?”</p> <p>Eu: “Sim”</p> <p>Salomé: “E depois pomos aqui” – apontando para o lençol.</p> <p>Eu: “Sim, o que acham?”</p> <p>Filipe: “Pois, vai dar porque os cenários têm de estar quietinhos. E onde é que pomos os cenários?”</p> <p>Eu: “Se tem de estar quietos se calhar pomos... Aqui?” – apontando para um canto da tela.</p> <p>Filipe: “Eu ia sugerir isso, pôr aqui e aqui” – apontando para os cantos da tela.</p> <p>Eu: “Então concordam com esta ideia do velcro?”</p> <p>Filipe e Salomé: “Sim”</p> <p>Eu: “E tu Francisca?”</p> <p>Francisca: “Está bem, mas somos nós que pomos o nosso cenário?”</p> <p>Eu: “Claro, cada um que fez o seu cenário vem aqui colocar o cenário para depois começar a história”</p> <p>Francisca: “Está bem”.</p> | |
| Observações | | | | |

| Nº | Local | Registo das observações | Tema |
|----|-------|-------------------------|------|
|----|-------|-------------------------|------|

| | | | | |
|---|------------|--------------------------|---|--------------------------------|
| <p>Quinta-feira 10/01/2018</p> | <p>150</p> | <p>Sala (tapete)</p> | <p>Durante a sessão de música, decorrendo do projeto crescer com a música, a Rute pediu que cada criança vira-se o pau de chuva uma vez e passasse para a criança ao seu lado enquanto ela cantava uma canção. O David revela um grande entusiasmo durante estes momentos de música à quinta-feira. Quando chegou a sua vez de agarrar o pau de chuva, virou-o e, rapidamente, passou-o para a criança ao seu lado. Assim que chegou a vez da Carolina M., esta não passou o pau de chuva ao Tiago (que estava no colo da Célia), pois ele recusava-se a participar. O David reparou que o Tiago não agarrou no pau de chuva.</p> <p>David: “Pau de chuva. O Tiago” – apontando o dedo para o Tiago. Rute: “O Tiago não quer David”</p> | <p>Sociabilidade (NEE)</p> |
| <p>Observações</p> | | | | |

11ª reflexão semanal:

| | |
|---|---|
| <p><i>“Há crianças que ao longo do seu processo de crescimento manifestam dificuldades ao nível do seu desenvolvimento, ou da aprendizagem, ou da participação em situações do seu dia-a-dia” (Madureira & Nunes, 2016, p. 21).</i></p> | <p>Dimensão da análise</p> <p>Conceito de NEE</p> |
|---|---|

| | |
|--|-----------------------------|
| <p>O conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE) abrange todos os indivíduos que apresentem dificuldades no desenvolvimento típico, aprendizagem e/ou participação assídua em qualquer momento da sua rotina diária (<i>idem</i>). Estas dificuldades podem surgir de três fatores:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Biológica</u>: decorre de limitações a nível das funções e estruturas do corpo; • <u>Ambiental</u>: decorre de limitações a nível das condições favoráveis ao desenvolvimento, aprendizagem e crescimento típico do indivíduo; • <u>Mista</u>: decorre da conjugação dos fatores anteriormente apresentados. <p>Concomitantemente, as dificuldades expostas pelo indivíduo podem ser de carácter temporário ou permanente, verificando-se, na maioria dos casos, durante o percurso escolar (<i>idem</i>). A articulação e cooperação entre os cuidadores da criança permite a implementação de estratégias que proporcionem a aprendizagem, desenvolvimento e participação efetiva na sua vida nos mais variados contextos e/ou situações.</p> | |
| <p>Posto isto, o conceito de inclusão caracteriza-se como um movimento educacional, social e político que privilegia o direito de todos os indivíduos a participarem ativa e conscientemente na sociedade em que se inserem, assim como a aceitação e respeito desta por intermédio de uma educação de qualidade, tendo em vista as necessidades, interesses e características de cada um (Freire, 2008). Este conceito tem por base quatro eixos fundamentais: (i) um direito fundamental, pois visa garantir a equidade educativa e curricular acessível a todos, independentemente das suas características individuais; (ii) repensar a <i>diferença</i> e diversidade, reconhecendo ritmos de aprendizagem, interesses e motivações distintos; (iii) repensar a escola, adaptando estratégias e recursos educativos, a fim de potencializar o desenvolvimento do indivíduo; e, por fim, (iv) transformar a sociedade, fazendo-a compreender e aceitar a <i>diferença</i> como algo positivo e benéfico na formação pessoal e social de cada um (<i>idem</i>).</p> <p>Em suma, a inclusão privilegia a igualdade de oportunidades perante qualquer indivíduo, concorrendo, simultaneamente, para o <i>reconhecimento das diferenças</i>.</p> | <p>Conceito de inclusão</p> |

| | |
|---|--------------------|
| <p>Durante o momento de grande grupo, a Célia questionou as crianças relativamente áquilo que tinham feito nas férias. Todas as crianças partilharam <i>alegremente</i> as suas recordações mais significativas com todo o grupo. Algumas crianças estavam <i>agitadas</i>, mas, de um modo geral, ouviram-se umas às outras e aguardaram pela sua vez. Na vez do David, aconteceu algo inesperado.</p> <p>Célia: “Então David, o que fizeste nas férias?”</p> <p>David (5 anos): “A minha casa é rosa”</p> <p>Célia: “Ai é? Olha até vou escrever de cor de rosa. E mais?”</p> <p>David: “Eu sou o David”</p> <p>Célia: “É verdade. E nas férias? Estiveste com a mãe? Com a mana?”</p> <p>David: “Sim, com a mãe, a avó e a mana”</p> <p>Célia: “Boa David, e mais? Foste passear?”</p> <p>Algumas crianças começaram a rir-se e a <i>fazer troça</i> do David, dizendo que este falava mal.</p> <p>Manuel (6 anos): “O David aprendeu a falar o ano passado e ele é diferente”.</p> <p>O silêncio instalou-se, a intervenção assertiva do Manuel <i>causou algum espanto</i>.</p> <p>Célia: “Obrigada Manuel, gostei muito dessa atitude. É verdade, o David só começou a falar o ano passado e ele está a conseguir dizer-me muitas coisas. Não devem gozar com ele. O David faz as coisas como consegue” (Registo de observação nº 140, 03/01/2019).</p> | |
| <p>A educação inclusiva favorece “a diversidade como algo inevitável . . . sendo a escola o melhor local para se fazer esta aprendizagem” (Stromstad citado por Freire, p. 12, 2008). Sendo, também, promotora de transformações significativas nas relações sociais entre crianças, na integração e resposta a todas as crianças, independentemente das suas características, adotando modos de funcionamento, “mais flexíveis e assentes em princípios de inovação e de resolução de problemas” (<i>idem</i>, pp. 11-12).</p> | Educação inclusiva |

Assim sendo, os programas educativos devem ser inclusivos para responderem com êxito às necessidades de cada criança, na medida em que consideram “os pontos fortes, as necessidades, as crenças e as atitudes dos profissionais e das famílias” (Schwartz, Sandall, Odom, Horn & Bekman, 2007, p. 18). O fator primordial destes programas “é o modo como satisfazem as necessidades sociais” e promovem o “desenvolvimento das crianças com NEE” (*idem*, p. 26).



Figura 1. Registo fotográfico de uma criança a auxiliar outra criança com NEE a pintar com aguarelas a coroa para o dia dos reis.

O benefício de uma sociedade inclusiva traduz-se pelos comportamentos e valores que se adquire num meio social onde a *diferença* existe e é reconhecida, na medida em que se concede a essa *diferença*, a oportunidade de fomentar o espírito solidário, cooperativo e de entreatajuda.

Benefícios da inclusão

| | |
|---|--|
| <p>Durante a tarde, o Micael (5 anos), a Carolina M. (5 anos) e o Diogo (5 anos) estiveram a acabar de cobrir a tela com papel de jornal. Como sempre, o Tiago (4 anos) andava a saltitar de uma área para outra, experimentando objetos e materiais, questionando os colegas. O Micael estava a colocar a cola branca e o Tiago aproximou-se.</p> <p>Micael: “Olha o Tiaguinho. Queres-me ajudar?”</p> <p>Tiago: “Sim”</p> <p>Rapidamente, o Micael ajudou o Tiago a subir para a cadeira e começou a explicar o processo.</p> <p>Micael: “Tiaguinho, primeiro pões a cola assim com o pincel, estás a ver?”</p> <p>Tiago: “Sim”</p> <p>Micael: “Não te podes esquecer de escorrer o pincel, assim como a Catarina me ensinou. Depois pegas aqui num bocado de papel e pões por cima da cola, vês?”</p> <p>Tiago: “Sim”</p> <p>Micael: “Vá, agarra aqui no pincel, eu ajudo-te”</p> <p>O Micael segurou na mão do Tiago, conduzindo-o e dizendo como tinha de fazer, ajudando-o. Ambos iam trocando sorrisos (Registo de observação nº 141, 03/01/2019).</p> | |
|---|--|

É possível reconhecer a educação inclusiva como uma necessidade, de modo a garantir que as crianças se tornem cidadãos competentes, respeitadores e inclusivos.



Figura 2. Registo fotográfico de uma criança a ajudar uma criança com NEE a colocar cola branca e papel de jornal.

Uma sociedade inclusiva não suprime a *diferença*, permite que os indivíduos desenvolvam um sentimento de pertença a um grupo social que valoriza, respeita e reconhece a sua individualidade.

Porém, a *diferença*, por vezes, é impulsionadora da segregação, visto que a diferença converte o “desenvolvimento das potencialidades de cada um e a apropriação de competências” (Freire, 2008, p. 6) um processo demorado e, por isso, motivador de exclusão educacional e social.

Segregação

Durante a sessão de música, o David (5 anos) e o Tiago (4 anos) ficaram ao pé da Célia. O David é um pouco brusco nos seus movimentos, sendo que, por vezes, aperta e puxa o Tiago ou outro amigo com alguma agressividade. Reparei que o David estava a tentar dar beijinhos ao Tiago. Concomitante, o Manuel (6 anos) colocou-se de joelhos e começou a dizer “aiiii” enquanto olhava para o David e o Tiago.

Eu: “Calma Manuel, o David está a dar beijinhos ao Tiago”

Manuel: “Mas ele estava assim” – abrindo e fechando o maxilar, como se quisesse morder algo, mas sem dentes

Eu: “O David está a beijá-lo, se estivesse a magoar o Tiago não achas que ele estava a chorar? Olha para eles”

Manuel: “Mas ele pode magoar”

Eu: “Eu sei, mas o Tiago está a retribuir e a dar-lhe festinhas. Se estivesse magoado, estaria a chorar ou a afastá-lo”

Manuel: “Pois, ele já fez isso”

Eu: “Acho que está tudo bem, tem calma”

Manuel: “Pois é” (Registo de observação nº 119, 04/12/2018).

Assim, é fulcral desmistificar o pensamento e a ação de que a diferença é um motivo segregador.

Por volta das 10h 45m, as crianças reúnem-se no tapete para comerem duas bolachas maria e um pacote de leite branco. Os responsáveis do leite e das bolachas distribuem os mesmos e, por normal, uma das crianças vai buscar o lixo e coloca-o no meio do tapete para que possam colocar os pacotes de leite vazios e as palhinhas no lixo. Já por algumas vezes que o David (5 anos) pede ajuda para retirar o plástico da palhinha, contudo as adultas encorajam-no a fazê-lo autonomamente. Hoje, o David estava um pouco aflito quanto a retirar o plástico e reparei que ainda não tinha pedido ajuda. Antes que alguma adulta pudesse reparar, a Salomé (6 anos) levantou-se prontamente, retirou-lhe o plástico e ajudou-o a colocar a palhinha no pacote (Registo de observação nº 145, 07/01/2019).

A diferença deve permitir que cada pessoa se sinta valorizada pela sua individualidade (Stainback, Stainback, East & Sapon-Shevin citados por Freire, 2008, p. 10) e que os outros valorizem e reconheçam a *diferença*, mostrando-se disponíveis e alerta para ajudar, cooperar e incentivar a inclusão de todos no grupo social.

| | |
|---|-----------------------|
| Dado que a inclusão defende “o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável” na sociedade em que se inserem (<i>idem</i> , p. 5), é imperativo referir que a prática da inclusão pode e deve começar nas organizações socioeducativas, mas nunca devemos descurar o papel fundamental da família e da sociedade como dois elementos influenciadores das conceções e valores de cada individuo. | Fatores de influência |
| <p>Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. <i>Revista da Educação</i>, XVI (1), 5-20.</p> <p>Madureira, I & Nunes, C. (2016). Educação para o nosso tempo: Crianças com necessidades educativas especiais. <i>Educação em Loures</i>, 1.</p> <p>Schwartz, I.S., Sandall, S.R., Odom, S.L., Horn, E, Bekman, P.J. (2007), <i>Reconheço-a quando a sinto: em busca de uma definição comum de inclusão</i>, em S.L. Odom (Org.) <i>Alargando a roda: a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação pré-escolar</i>. Porto: Porto Editora.</p> | Referências |

Registo de observação da 12ª semana: 14 a 18/01/2019

| | Nº | Local | Registo das observações | Tema |
|-------------------------------------|-----|------------------|---|------------|
| Segunda-feira 14/01/2019 | 151 | Sala (tapete) | <p>Durante o momento em grande grupo, de manhã, as crianças foram marcando a presença e colocando qual a tarefa que gostariam de ter na presente semana. A Francisca escolheu como tarefa: marcar o tempo.</p> <p>Eu: “Francisca podes ir fazer a tua tarefa”</p> <p>A Francisca levanta-se do seu lugar e aproxima-se de mim.</p> <p>Francisca: “Posso ir ver o tempo à janela?”</p> <p>Eu: “Sim, claro”</p> | Entreajuda |

| | | | |
|-----|---------------|---|------------|
| | | <p>Foi espreitar à janela, na biblioteca e voltou para o tapete. Escolheu as canetas de feltro que queria e desenhou. Levantou-se.</p> <p>Francisca: “Que dia é hoje?”</p> <p>Eu: “Catorze, o número 1 e o número 4”</p> <p>A Francisca aproximou-se do calendário do tempo e ficou parada ao olhar. O Manuel reparou.</p> <p>Manuel: “Posso ir ajudar a Francisca?”</p> <p>Eu: “Claro Manuel”</p> <p>O Manuel levantou-se e apontou para o número catorze dizendo: “é este Francisca”</p> <p>Célia: “Muito bem Manuel! Sabes as regras da nossa sala. Viste que a Francisca precisava de ajuda e foste logo lá”</p> <p>Eu: “É verdade Célia, muito bem Manuel”</p> | |
| 152 | Sala (tapete) | <p>A Célia pediu um pequeno trabalho de casa. Mandou uma folha com o título: “As minhas conquistas em casa”. Cada criança, com a ajuda da família, teria de enumerar o que fazia em casa sozinho e ilustrar. Durante a apresentação desses trabalhos, batíamos as palmas, valorizando esse trabalho. Sendo segunda-feira, o Tiago estava agitado e começou a chorar muito quando batíamos palmas. Primeiro, por sugestão de algumas crianças, começámos a sussurrar para que o Tiago não chorasse. De seguida, começámos a bater palmas só com dois dedos. Por fim, acabámos por bater palmas abanando</p> | Estratégia |

| | | | | |
|--------------------|-----|--------------------------|---|---------------|
| | | | as mãos no ar. O Tiago, gradualmente, foi parando de chorar. As crianças reconheceram que tinha sido uma boa estratégia. | |
| | 153 | Sala (área das ciências) | Durante a tarde, as crianças estiveram dispersas nas áreas. Algumas realizaram alguns registos. Reparei que a Francisca e o Diogo estiveram na área da ciência a fazer experiências com a água. Já reparei que a sua dependência da atenção das adultas tem vindo a diminuir, começando a estar mais com as crianças da sala, a brincar, a conversar. | Sociabilidade |
| Observações | | | | |

| | Nº | Local | Registo das observações | Tema |
|-----------------------------------|-----------|------------------|---|---|
| Terça-feira 15/01/2019 | 154 | Sala | Durante o momento de grande grupo, de manhã, no tapete, o Rodrigo reparou que haviam cartões nas áreas. Rodrigo: “Estão ali os cartões nas áreas, esqueceram-se de tirar” Célia: “Olha, pois foi” Rapidamente, levantou-se e começou a arrumar os cartões. Porém, teve alguma dificuldade em identificar os nomes dos amigos e recorria à Célia para que lhe dissesse quais os nomes. A Célia sugeriu que fosse ver quais os cartões que tinha, vendo os nomes nos cartões da área da escrita. | Organização dos materiais da sala |
| | 155 | Sala (lavatório) | O David estava com o nariz sujo e sugeri que se fosse assoar com o papel. No entanto, voltou para o tapete com o rolo na mão. Eu: “Olha David é melhor ires limpar o nariz com água, ali no lavatório” | Interação criança-criança (entreaajuda) |

| | | | | |
|--------------------|-----|------------------|---|----------|
| | | | <p>Assim que se aproximou do lavatório, apontou para a torneira e disse “abrir”.</p> <p>Eu: “Não consegues abrir?”</p> <p>David: “Não”</p> <p>Francisca: “Posso ir ajudá-lo?”</p> <p>Eu: “Claro Francisca”</p> <p>A Francisca aproximou-se, abriu a torneira e explicou-lhe o que tinha de fazer. O David passou a mão por água e esfregou o nariz. A Francisca ajudou-o.</p> | |
| | 156 | Sala (tapete) | <p>Na hora do conto, a Célia leu a história do Rodrigo. Já tinha combinado com ele ontem. No final da história, o Rodrigo segurou no livro e disse “vou deixar o livro ali na biblioteca para se quiserem ver”. Ninguém ouviu, pois as crianças estavam a conversar.</p> <p>Célia: “Ouviram o que o Rodrigo disse?”</p> <p>Em coro, as crianças responderam que não.</p> <p>Célia: “Diz lá outra vez Rodrigo”</p> <p>Rodrigo: “Vou deixar o meu livro ali na biblioteca para se quiserem ver”</p> <p>Célia: “Obrigada Rodrigo, gosto dessa atitude”</p> | Partilha |
| Observações | | | | |

| Nº | Local | Registo das observações | Tema |
|----|-------|-------------------------|------|
|----|-------|-------------------------|------|

| | | | | |
|------------------------------------|-----|--------------------------------------|--|---------------|
| Quarta-feira 16/01/2019 | 157 | Sala (área do faz de conta) | Durante a manhã, o Miguel, a Francisca e a Leonor R. estiveram no faz de conta a brincar. Estas quatro crianças vieram de organizações socioeducativas distintas e penso que foi a primeira vez que verifiquei uma brincadeira em que o Rodrigo estivesse com outras crianças sem ser o Manuel ou o Filipe. Reparei que o Rodrigo brincou alegremente com outras crianças, aceitando a sua opinião e enriquecendo as suas vivências. A Francisca estava sorridente. Parece-me que o grupo tem vindo a tornar-se mais coeso e menos repartido, em comparação com o início do estágio. | Sociabilidade |
| Observações | | | | |

| | Nº | Local | Registo das observações | Tema |
|------------------------------------|-----------|------------------|---|---------------------|
| Quinta-feira 17/01/2019 | 158 | Sala (tapete) | Durante o momento de grande grupo, expliquei às crianças que queria contar-lhes uma história. Visto que há tarde é a sessão de música com a professora Rute, disse-lhes que tinha pensado fazê-lo de manhã. Todos concordaram. Comecei por contar a história a partir do livro, mas com recurso, também, de um powerpoint por mim elaborado com as imagens do livro. Questionei sobre o que era falado na história. Todos concordaram que falava sobre dois amigos que se tinham separado. Mostrei vídeos e fotografias relativamente à técnica de pintura de Eric Carle. Ficaram bastante entusiasmados quando perceberam que este utilizara uma vassoura para pintar. A pintura do painel foi bastante rápida e teve a adesão de várias crianças. Em conjunto | Amigos (Eric Carle) |

| | | | | |
|--------------------|--|--|--|--|
| | | | decidimos as cores a utilizar. O chão e as roupas ficaram sujas de tinta. O painel ficou colorido. Por fim, colocámos o painel no corredor para secar e, no final do dia, afixei num dos placares da sala. | |
| Observações | | | | |

| | Nº | Local | Registo das observações | Tema |
|-----------------------------------|-----------|---------------------------|---|-----------------------------|
| Sexta-feira 18/01/2019 | 159 | Sala (área da escrita) | Durante o momento em grande grupo, de manhã, relembrei as crianças do painel que tínhamos concluído no dia anterior. Rapidamente, identificaram-no exposto num dos placares da sala. Assim, disse-lhes que tinha pensado em colocarmos os seus comentários relativamente ao que eles consideram ser amigo. Mostrei os comentários impressos em papel, lendo-os em voz alta. Todos concordaram. De seguida, foi chamando-os aleatoriamente para escreverem o seu nome no seu comentário e colarem o mesmo no painel num local do seu agrado. Ficou a faltar quatro crianças que não foram ao jardim-de-infância nesse dia. | |
| | 160 | Ginásio | Durante a sessão de ginástica com o professor Carlos e o professor Rudi, as crianças foram distribuídas pelos diferentes circuitos, realizando variadas tipologias de locomoção. Como sempre, a Leonor A. andou de mão dada com o Tiago, ajudando-o a realizar os exercícios. O Miguel também ajudou. O Tiago ria-se. Num dos exercícios, o Tiago tinha de subir para cima de um suporte, mas como era alto, não o conseguia fazer sozinho. Por isso, ao | Cooperação e entretajuda |

| | | | | |
|-----|---------|--|---|----------|
| | | | Miguel e à Leonor A., untou-se o Afonso, a Carolina S. e a Salomé. Todos juntos, ajudaram o Tiago a subir e a saltar para cima do colchão. O sentido protetor e de constante preocupação em acalmar e/ou ajudar o Tiago durante as mais variadas situações é uma constante em todas as crianças do grupo. | |
| 161 | Ginásio | | <p>O Diogo não participou na sessão de ginástica do professor Carlos e do professor Rudi porque estava de calças de ganga. Assim, ficou sentado no banco com a Célia, a educadora da sala 1, a Cátia e eu. A Maria Eduarda, uma criança da sala 1, estava num dos seus momentos de <i>birra</i> – como a educadora da sala 1 descreve. Por diversas vezes que a Maria Eduarda, quando confrontada com alguma frustração, começa a chorar, a gritar e a espernear deitada no chão. O professor Carlos alertou-a para que parasse com aquele comportamento e disse para realizar o exercício como as restantes crianças o faziam. A Maria Eduarda levantou-se, dirigiu-se para ao pé das restantes crianças e, ao deitar-se no chão, colocou as suas pernas por cima da cabeça do Afonso. Este, rapidamente a empurrou e disse-lhe algo, gesticulando. A Maria Eduarda respondeu e bateu-lhe repetidamente no braço.</p> <p>Educadora da sala 1: “Lá está a Maria Eduarda a bater”</p> <p>Célia: “Está a bater no meu Afonso, deixa lá que ele já foi falar com o Carlos”</p> <p>Diogo: “O David também está sempre a bater assim”</p> <p>Eu e a Célia trocámos olhares.</p> <p>Célia: “O David não está sempre a bater Diogo”.</p> | Conflito |

| | | | | |
|--|-----|---------|--|---------------------|
| | 162 | Recreio | <p>Durante esta semana, tenho vindo a verificar que a Francisca já tem interagido em momentos de brincadeira, dentro e fora da sala, com a Leonor R., a Catarina, a Aline e a Leonor A.. Normalmente, ficava com o Tiago, acompanhando-o ou na biblioteca sozinha. Felizmente, tem vindo a brincar mais nas diversas áreas da sala – área do faz de conta, das ciências e biblioteca, deixando de se isolar e recorrer constantemente à atenção das adultas. Sendo que, somente em situações de conflito e/ou frustração emocional ainda recorre à orientação das adultas em busca de ajuda e atenção.</p> | Sociabilidade |
| | 163 | Sala | <p>O Martim demonstra alguma frustração quando a Salomé e/ou a Carolina S. se recusam a brincar com ele. Recorre com bastante frequência às adultas, na esperança de que estas convençam a Salomé ou a Carolina S. a brincar com ele. Hoje, a Carolina S. estava na garagem a brincar com o Rodrigo e o Martim quis juntar-se à brincadeira. Porém, teimou em querer ficar com um carro que a Carolina S. tinha.</p> <p>Carolina S.: “Martim, estão ali mais carros fixes, escolhe um” Martim: “Não, eu quero o dourado”</p> <p>A Carolina S. ignorou o Martim e continuo a brincar com o Rodrigo. O Martim começou a chorar e dirigiu-se a mim.</p> <p>Martim: “Catarina, a Carolina não quer brincar comigo” Eu: “Não quer? Já tentaste falar com ela?” Martim: “Já e ela não quer”</p> | Gestão de conflitos |

| | | | |
|--------------------|--|---|--|
| | | <p>Carolina S.: “Eu quero brincar com o Rodrigo e também brinco com o Martim, mas ele só quer o meu carro”</p> <p>Eu: “É verdade Martim?”</p> <p>Carolina S.: “Estão ali mais carros Martim”</p> <p>Eu: “A Carolina tem razão Martim, estão ali imensos carros”</p> <p>Martim: “Mas não há nenhum fixe”</p> <p>Eu: “Pede à Carolina que te ajude, de certeza que há mais carros fixes”</p> <p>O Martim continuou a choramingar.</p> <p>Carolina S.: “Está aqui um carro fixe” – esticando a mão com um carro.</p> <p>Eu: “Estás a ver Martim? Esse carro é muito fixe”</p> <p>O Martim limpou a cara e começou a brincar com a Carolina S. e o Rodrigo.</p> | |
| Observações | | | |

12ª reflexão semanal:

| | |
|--|----------------------|
| | Dimensão da análise |
| Um dos aspetos mais significativos e marcantes para mim relativamente à prática da minha educadora cooperante traduz-se na constante promoção de competências sociais, contempladas na área da formação pessoal e social das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. A inclusão de duas crianças com Necessidades Educativas Especiais também concorre para esta premissa bastante significativa e valorizada pela educadora. Assim, os comportamentos e interações entre pares deste grupo revelam uma constante evolução e | Justificação do tema |

| | |
|--|------------------|
| <p>apreensão de valores e regras sociais como a solidariedade, autonomia, cooperação e entreatajuda (PTT, 2018/2019).</p> | |
| <p>Uma dada situação que implique a participação de dois ou mais indivíduos é caracterizada como uma interação (Arezes & Colaço, 2014). As interações podem traduzir-se em empatia e inclusão de pares em brincadeiras, protegendo-se, auxiliando-se, trocando afetos e saberes. Contudo, o êxito de uma interação tem por base as conquistas sociais conseguidas nos primeiros anos de vida, no que diz respeito a competências cognitivas e de regulação emocional (<i>idem</i>). Sendo que existem diversas condicionantes à interação. É possível afirmar que existem crianças mais sociáveis e dispostas a interagir com outras crianças, em comparação existem crianças que são mais inibidas na presença de outras. Assim, os grupos heterogéneos em idade contribuem para o processo de aprendizagem das crianças mais novas. Uma vez que é por intermédio da imitação do comportamento de outros indivíduos que a criança compreende o que é socialmente aceite (Hauser-Cram, Nugent, Thies & Travers, 2014). O código social pelo qual se submetem para serem aceites decorre da apropriação de competências e experiências resultantes de interações com os seus pares. Visto que as crianças concebem regras sociais entre elas e “são regras que foram apropriadas por elas e que as auxiliam ao saber-viver entre si” (Valença & Fontana, 2017, p. 417).</p> | <p>Interação</p> |

Numa interação em que um dos indivíduos é mais experiente, consegue exigir capacidades de “nível superior” à criança mais nova (Arezes & Colaço, 2014, p. 118). Consequentemente, as crianças mais novas beneficiam dos saberes e competências das crianças mais velhas, usufruindo de oportunidades enriquecedoras no que concerne ao seu desenvolvimento e, também, à promoção da cooperação e entreajuda entre pares experientes e principiantes a nível social, motor, cognitivo e emocional. Conjuntamente, a promoção da autonomia decorre desta exigência por parte dos seus pares e/ou adulto/a(s). Sendo que a cooperação constitui “uma oportunidade favorável . . . , na medida em que a criança desempenha um papel mais ativo . . . , mais exigente, fomentado a sua autonomia” (*ibidem*). Desta forma, a troca de saberes e competências entre crianças resultam na procura de soluções e estratégias para as mais variadas situações.

Cooperação e autonomia



Figura 3. Registo fotográfico de cinco crianças a apertarem as batas umas às outras após sugestão de uma delas.

Consequentemente, esta troca pode resultar no choque de convicções ou encontro de aprendizagens comuns entre os intervenientes. Assim, a capacidade de ouvir o outro enriquece o repertório de saberes e possibilita a (re)criação de novas competências. Afinal, as crianças adquirem competências e saberes no meio em que se inserem, colaborando e interagindo com adulto/a(s) e crianças (Valença & Fontana, 2017).



Figura 4. Registo fotográfico de três crianças a auxiliarem outra criança a transpor os obstáculos na sessão de educação física no ginásio do JI.

Ao falar-se de interações entre crianças, o brincar é parte indissociável deste tópico. Sendo que brincar é “a atividade principal nos primeiros anos de vida da criança” (Hauser-Cram et al., 2014, p. 367), sendo, também, um aspeto significativo na promoção de aprendizagens e relações de amizade entre crianças.

É possível identificar três tipos de brincar: (i) o brincar paralelo consiste em duas crianças estarem a realizar o mesmo tipo de atividade, mas não intervirem ou influenciarem na brincadeira do outro; (ii) o brincar associativo é

Brincar

| | |
|--|------------------------------|
| <p>quando duas crianças trocam brinquedos, mas realizam atividades díspares com os mesmos; e (iii) o brincar cooperativo traduz-se na busca de um objetivo em comum pelas duas crianças (<i>idem</i>). Em crianças em idade pré-escolar, é bastante comum verificar-se o <i>brincar</i> cooperativo, sendo encarado como um espaço primordial para a aprendizagem e consolidação da cultura de pares (Valença & Fontana, 2017). A importância do brincar reside nas competências desenvolvidas através dos materiais e objetos utilizados, mas, também, na interação e troca de saberes entre as crianças, possibilitando a sofisticação do brincar e o desenvolvimento social, emocional e cognitivo das mesmas. Como se pode verificar pelo registo de observação seguinte, os momentos de brincadeira potenciam interações entre crianças, que até à data não se tinham verificado, de forma espontânea e despreocupada:</p> <p style="padding-left: 40px;">Durante esta semana, tenho vindo a verificar que a Francisca (5 anos) já tem interagido em momentos de brincadeira, dentro e fora da sala, com a Leonor R. (5 anos), a Catarina (4 anos), a Aline (4 anos) e a Leonor A. (5 anos). Normalmente, ficava com o Tiago (4 anos), acompanhando-o ou na biblioteca sozinha. Felizmente, tem vindo a brincar mais nas diversas áreas da sala – área do faz de conta, das ciências e biblioteca, deixando de se isolar e recorrer constantemente à atenção das adultas. Sendo que, somente em situações de conflito e/ou frustração emocional ainda recorre à orientação das adultas em busca de ajuda e atenção (Registo de observação nº 162, 18/01/2019).</p> <p>Por intermédio do brincar, as crianças aprendem a negociar e a desenvolver relações com os seus pares, escolhendo-os segundo as suas similaridades em idade, género, interesses e/ou comportamentos (Hauser-Cram et al., 2014).</p> | |
| <p>O estímulo de interações positivas entre pares pode traduzir-se numa estratégia do/a educador/a para potencializar o bem-estar e envolvimento das crianças (Arezes & Colaço, 2014). O/a educador/a deve orientar e potencializar interações entre as crianças, contribuindo para a criação de oportunidades de cooperação e entreatajuda.</p> | <p>Papel do/a educador/a</p> |

O Martim (4 anos) demonstra alguma frustração quando a Salomé (6 anos) e/ou a Carolina S. (6 anos) se recusam a brincar com ele. Recorre com bastante frequência às adultas, na esperança de que estas convençam a Salomé ou a Carolina S. a brincar com ele. Hoje, a Carolina S. estava na garagem a brincar com o Rodrigo (6 anos) e o Martim quis juntar-se à brincadeira. Porém, teimou em querer ficar com um carro que a Carolina S. tinha.

Carolina S.: “Martim, estão ali mais carros fixes, escolhe um”

Martim: “Não, eu quero o dourado”

A Carolina S. ignorou o Martim e continuo a brincar com o Rodrigo. O Martim começou a chorar e dirigiu-se a mim.

Martim: “Catarina, a Carolina não quer brincar comigo”

Eu: “Não quer? Já tentaste falar com ela?”

Martim: “Já e ela não quer”

Carolina S.: “Eu quero brincar com o Rodrigo e também brinco com o Martim, mas ele só quer o meu carro”

Eu: “É verdade Martim?”

Carolina S.: “Estão ali mais carros Martim”

Eu: “A Carolina tem razão Martim, estão ali imensos carros”

Martim: “Mas não há nenhum fixe”

Eu: “Pede à Carolina que te ajude, de certeza que há mais carros fixes”

O Martim continuo a choramingar.

Carolina S.: “Está aqui um carro fixe” – esticando a mão com um carro.

Eu: “Estás a ver Martim? Esse carro é muito fixe”

O Martim limpou a cara e começou a brincar com a Carolina S. e o Rodrigo (Registo de observação nº 163, 18/01/2019).

Consequentemente, o/a educador/a terá, sempre, um papel de mediador e orientador. Porém, deverá promover oportunidades colaborativas no que concerne à resolução de conflitos e/ou problemas entre pares (*idem*).

| | |
|--|--------------------|
| <p>Arezes, M. & Colaço, S. (2014), A interação e cooperação entre pares: uma prática em contexto de creche. <i>Interações</i>, 10(30), 110-137.</p> <p>Hauser-Cram, P., Nugent, J., Thies, K. & Travers, J. (2014). <i>Development of children and adolescents</i>. Estados Unidos da América: Wiley.</p> <p>Valença, V. & Fontana, L. (2017). As crianças e as aprendizagens pelo cotidiano: jogos, comunicações e relações afetivas. <i>Interações</i>, 19(36), 411-427.</p> <p><u>Documentos consultados</u>: Plano de Trabalho de Turma (PTT) 2018/2019.</p> | <p>Referências</p> |
|--|--------------------|

4. O PORTEFÓLIO COMO MÉTODO DE AVALIAÇÃO

Neste tópico irei apresentar a pertinência da construção de um portfólio, recorrendo a bibliografia atualizada, bem como o modo de organização e seleção de produções da criança aplicado pela educadora cooperante e, por fim, a apresentação e avaliação de uma criança, tendo em conta conversas informais com a educadora cooperante, registos de observação e documentação pedagógica – avaliação trimestral (concebida pela educadora cooperante) e ficha de caracterização individual (preenchida pela família).

4.1. O que é um portefólio?

As potencialidades da avaliação na educação de infância correspondem à apresentação do trabalho realizado pela criança, potenciando a partilha e a celebração das aprendizagens realizadas e do desenvolvimento da mesma (Parente, 2014). Partindo desta prática avaliativa, o/a educador/a vê, escuta, analisa, interpreta e reflete, atribuindo sentido ao que observa e ouve para, assim, “ampliar as oportunidades de aprendizagem das crianças” (Drummond citado por Parente, 2014, p. 179). Considerando a premissa de que a criança é um ser competente, com desejos, necessidades e características individuais, o/a educador/a deve adaptar o seu processo de avaliação à criança (Parente, 2014). De modo a avaliar as aprendizagens realizadas, os procedimentos de avaliação devem permitir a observação e documentação de um processo dinâmico e flexível para não se cair no erro de “estandardizar os resultados”, pois “tal opção não faz justiça às capacidades e competências das crianças e em nada contribui para melhorar a qualidade das aprendizagens” (*idem*, p. 177).

Os procedimentos de avaliação devem ter em conta “uma abordagem construtivista de ensino e aprendizagem, serem sensíveis às crianças e . . . desenvolverem procedimentos de avaliação colaborativa” (*idem*, p. 175). Como tal, o/a educador/a deve recolher sistematicamente os dados através da observação cuidada da criança e, de seguida, organizá-los documentalmente, possibilitando a participação dos agentes educativos – criança, educador/a e família.

A documentação pedagógica surge a partir de fotografias, vídeos, registos de observação e das produções da criança. Estes instrumentos de recolha de informação

podem ser organizados numa pasta pessoal – portefólio individual da criança, reunindo os elementos produzidos pela criança, construindo um progresso cronológico das etapas de desenvolvimento que tem vindo a contemplar, tornando-se um instrumento de trabalho em permanente construção e, concomitantemente, um instrumento de avaliação das competências e aprendizagens adquiridas num determinado espaço-tempo (Marchão & Fitas, 2014). Este portefólio individual representa uma forma fundamental para a “avaliação de competências, valores, comportamentos e atitudes conquistadas” (*idem*, p. 40).

4.2. O portefólio: organização e seleção de produções da criança

Consequentemente, é pedido que no decorrer da PPS II seja construído um portefólio individual de uma criança do grupo. O critério de seleção assentou na minha proximidade com a criança. Considero que uma comunicação facilitada com a família da criança, traria benefícios para a recolha e troca de opiniões e ideias relativamente à criança e, por conseguinte, à construção do portefólio individual. No que diz respeito à participação da criança na seleção e construção deste documento, fora maximizada. A seleção das produções a incluir no seu portefólio partiram, somente, da criança em questão, sendo que esta colocaria, autonomamente, a sua produção na sua *gaveta* individual caso quisesse que a mesma fosse incluída no seu portefólio. Assim sendo, optei por fotografar algumas produções da criança para, assim, colocá-las aqui, de forma a ilustrar os diversos registos propostos pelas adultas e as produções concebidas de forma espontânea nas diversas áreas da sala de atividades.

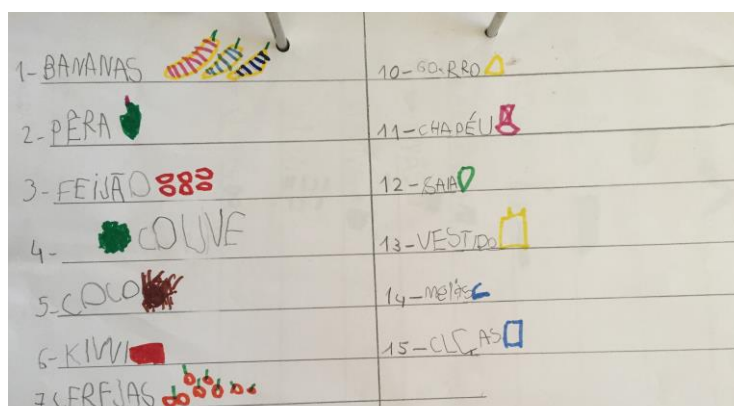


Figura 5. Registo de palavras a partir do ficheiro de imagens disposto na área da escrita - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.



Figura 7. Registo individual de uma experiência sobre o arco-íris - Conhecimento do Mundo.

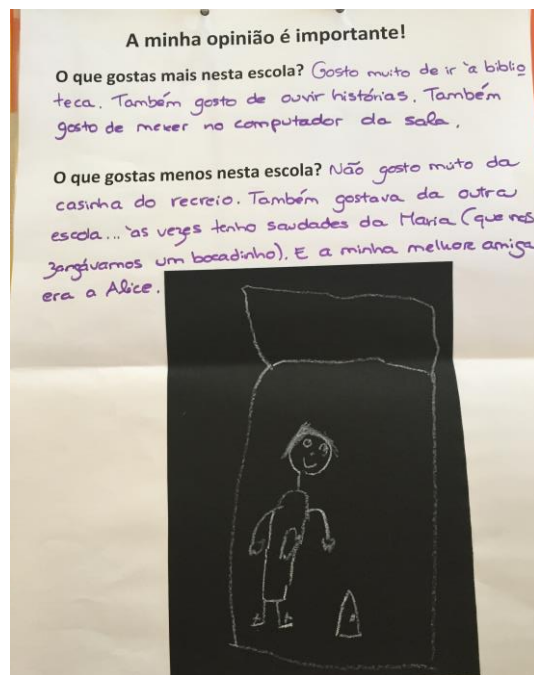


Figura 6. Registo da opinião da Francisca sobre a nova escola - Formação Pessoal e Social.

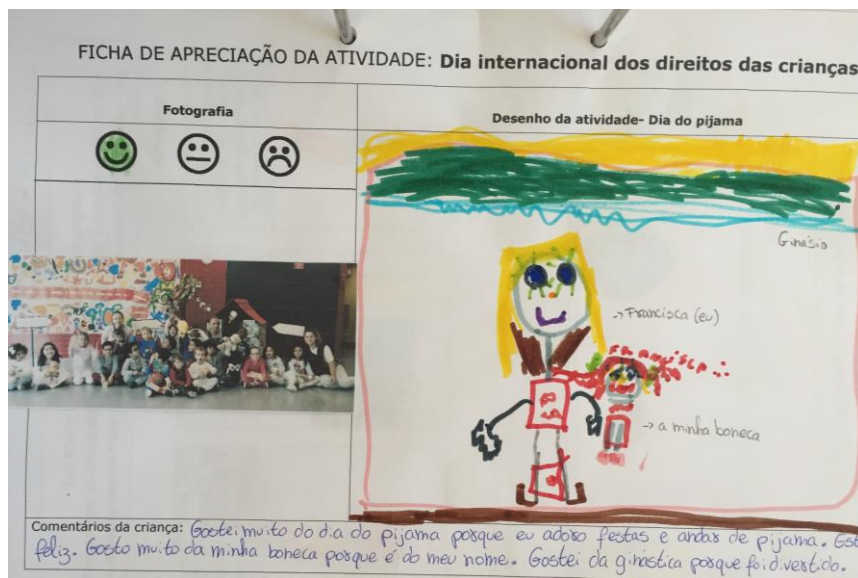


Figura 8. Registo individual da atividade em prol do Dia do Pijama - Formação Pessoal e Social.

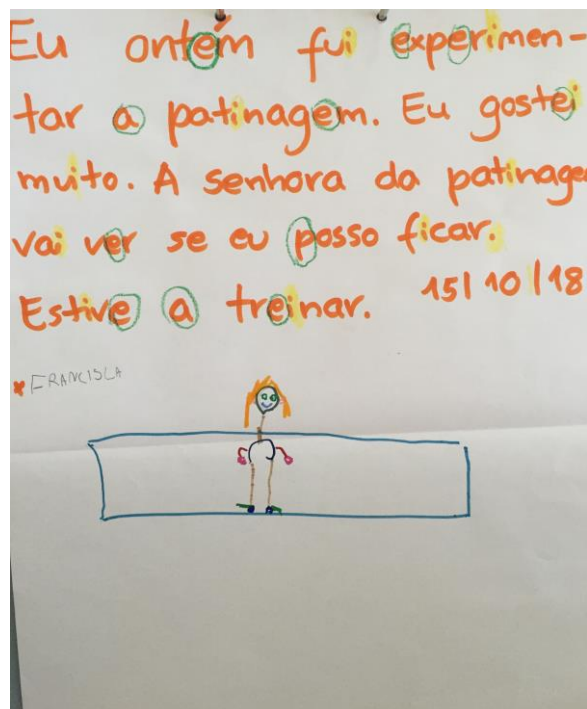


Figura 9. História partilhada pela criança numa reunião da manhã, realizando, de seguida, o caça à letra - Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

A organização dos portefólios das crianças da sala 2 tem por base as áreas contempladas nas OCEPE, sendo estas: (i) Formação Pessoal e Social, (ii) Expressão e Comunicação e (iii) Conhecimento do mundo. Em cada área existe um separador, associado a uma imagem, com os domínios e subdomínios de cada área. Visto que o desenvolvimento articulado do saber é algo privilegiado pela educadora cooperante, as imagens possibilitam que as famílias compreendam que numa determinada produção/atividade, a criança pode experienciar competências e conhecimentos das diversas áreas de conteúdo.

Em síntese, este portefólio seguiu os critérios e modos de operacionalização da educadora cooperante, dando primazia à participação e voz da criança na sua construção e organização, estando organizado num dossier disposto nas estantes da sala de atividades. O seu acesso por parte das crianças, por vezes requer o auxílio das adultas. No entanto, na maior parte dos casos, as crianças conseguem alcançar o seu portefólio e auxiliar as adultas na sua organização e arrumação.

4.3. O portefólio: quem é a Francisca?

A Francisca tem cinco anos, reside na freguesia do agrupamento de escolas a que o Jardim de Infância (JI) e é o seu primeiro a frequentar o mesmo. Anteriormente, esteve numa instituição – creche e jardim de infância – desde dos seis meses de idade. Adquiriu a marcha aos quinze meses e iniciou a aquisição da fala aos doze meses. Vive com os seus pais e tem dois irmãos mais velhos.

Segundo a família, a Francisca é uma criança tímida, sociável e calma, é bastante sensível quanto si e aos outros, revelando-se curiosa, afetuosa e atenta, como podemos verificar no registo de observação seguinte:



Chegámos ao refeitório e as crianças foram-se sentando nos seus lugares. Reparei que o Diogo (5 anos) estava a chorar e a Clara estava a conversar com ele. Aproximei-me.

Eu: “O que aconteceu Diogo? Estás bem?”

Clara: “A Francisca deu uma corrida e não reparou que o Diogo estava parado e deram uma cabeçada, mas já está a passar”

Eu: “Oh Diogo que chatice, já passou?”

Acenou que sim com a cabeça e foi-se sentar, assim como a Francisca (5 anos). Simultaneamente, a Eva também estava a chorar porque ficou descalça. Coloquei-me à sua altura.

Eu: “O que se passa Eva?”

Eva: “Fiquei descalça”

Eu: “Não é preciso chorares, eu ajudo-te a calçar para ires almoçar”

Assim, ajudei a Eva a calçar-se e acompanhei-a até à mesa. De seguida, chamam-me.

Martim: “Catarina, a Francisca está a chorar”

Aproximo-me e agacho-me.

Eu: “Francisca porque estás a chorar?”

Francisca: “Eu magoei o Diogo” – e começa a chorar ainda mais

Eu: “Tem calma Francisca, não foi sem querer?”

Acenou que sim com a cabeça.

Eu: “Então não precisas de te sentires assim, olha ali o Diogo, ele já nem está a chorar”

Francisca: “Mas eu magoei-o”

Eu: “Eu sei, mas, às vezes, magoamos os nossos amigos sem querer. Acontece, foi um acidente, não foi?”

Francisca: “Sim, foi”

Eu: “Queres perguntar ao Diogo se ele está bem?”

Francisca: “Não”

Eu: “Porquê? Tens vergonha?”

Francisca: “Sim”

Eu: “Então, posso eu perguntar para tu ouvires a resposta dele?”

Acenou que sim.

Eu: “Diogo, a Francisca está um pouco preocupada por te ter magoado e queria saber se estás bem”

Diogo: “Eu estou bem”

Eu: “Já não te dói nada?”

Diogo: “Não”

Eu: “Vês Francisca? O Diogo está bem”

A Francisca olhou para mim e ficou mais calma. Coloquei a minha mão sobre o seu peito e sugeri: “Respira fundo comigo, vamos encher o peito de ar e deitar cá para fora”. E assim foi. Respirámos juntas três vezes. E, então, questioneei-a “sentes-te mais calma?”, ela respondeu que sim, sorri e disse “tudo se resolve com calma” (Registo de observação nº 73, 06/11/2018).

Porém, desde início que verifiquei uma forte insegurança, sendo que se colocava, na maioria das vezes, de parte do grupo de crianças, preferindo brincar sozinha, como se verifica de seguida:

Após o momento de grande grupo no tapete, a Célia disse que as crianças podiam distribuir-se pelas áreas. Todas as crianças ficaram nas diferentes áreas acompanhadas por uma ou mais crianças. Contudo, a Francisca (5 anos) ficou sozinha na biblioteca a folhear livros até à hora do recreio (Registo de observação nº 10, 03/10/2018).

Em algumas situações também verifiquei na sua preferência em realizar tarefas em conjunto com as adultas da sala:

Após a hora do conto, as crianças distribuíram-se pelas áreas, com a exceção das crianças que faltaram ontem. Essas foram para a área das artes pintar os cartões das áreas. Eu fiquei no tapete a construir a grelha do mapa das áreas, sendo que, após alguns momentos de exploração livre das áreas, a Carolina S. (5 anos), a Salomé (5 anos), a Leonor A. (4 anos) e a Francisca (5 anos) acabaram por me perguntar se me podiam ajudar e foram colando os símbolos

de cada área, desenhando o número de crianças que podiam estar em cada área e o nome de cada área (Registo de observação nº 7, 02/10/2018).

Concomitantemente, a sua timidez, por vezes, comprometia a sua regulação emocional, necessitando do apoio das adultas para se sentir valorizada, ouvida e compreendida, sendo a sua relação com os professores de educação física do JI um exemplo de insegurança e vergonha da Francisca perante outras crianças e/ou adultos/as:

Chegámos ao ginásio e disse “sentem-se na linha que o professor já vos chama” e, rapidamente, percebi que a Francisca (5 anos) estava a chorar e a Catarina (4 anos) também. Aproximei-me da Francisca:

Eu: “Francisca porque estás a chorar? Aconteceu alguma coisa?”

Francisca: “Eu não quero fazer ginástica”

Eu: “Tem calma, não precisas de ficar assim. Lembras-te que a semana passada nós combinámos que hoje ias experimentar fazer ginástica?”

A Francisca acenou que sim com a cabeça

Eu: “Então, tens de experimentar. Fazer ginástica é muito importante”

Miguel (6 anos): “Oh Francisca estás a chorar porquê?”

A Francisca não respondeu

Eu: “Ela não quer fazer ginástica”

Miguel: “Oh Francisca fazer ginástica é muito divertido e faz bem ao corpo, não precisas de chorar”

Eu: “Estás a ver Francisca?! O Miguel diz que é divertido”

Miguel: “Pois é! Podes correr, não há nada mais divertido que correr”

Sorri e a Francisca acalmou-se. Então disse-lhe:

Eu: “Respira fundo e tem calma. Experimentas fazer, pode ser?”

Acenou que sim com a cabeça. Não obstante, pedi à Carolina S. (6 anos) que se sentasse ao pé dela e a ajudasse durante o momento da ginástica. Alguns momentos depois, reparei que a Carolina S. estava a conversar com ela, apontando para os materiais dispostos pelo ginásio e, gradualmente, a Francisca foi-se acalmando. Tanto a Catarina como a Francisca participaram durante toda a dinamização e não voltaram a chorar. Contudo, a Eva (4 anos) acabou por desistir de participar na ginástica após a primeira atividade e o professor disse-lhe para voltar para o grupo, mas ela sentou-se no chão, encostada à parede, a chorar. Assim, o professor disse-lhe que ela estava de castigo e que tinha de ficar no canto do ginásio virada para a parede. Acabou por ficar assim até ao final das atividades propostas pelo professor, levantando-se somente na altura de fazer um comboio para voltarmos para a sala (Registo de observação nº 50, 19/10/2018).

Uma vez que esta insegurança perante as restantes crianças do grupo verifica-se nos momentos de exposição em grande grupo, necessitando de incentivo das adultas para um maior envolvimento e participação.

Sendo que a educadora cooperante menciona na avaliação trimestral da Francisca, a pertinência do desenvolvimento “das competências sociais e emocionais, de forma a tornar-se mais segura de si mesma e das suas potencialidades, mostrando aos outros de que é capaz” (p. 1). Em conversas informais com a educadora cooperante, também compreendi que, por vezes, é necessário valorizar e expor ao grupo as conquistas realizadas por crianças que se demonstram mais inseguras e reservadas, de modo a dar-lhes mais confiança e reconhecimento perante as adultas e crianças da sala.

A Francisca (5 anos), por incentivo da Célia, explorou a área da escrita. Durante o curto período da manhã e da tarde, a Francisca reproduziu palavras autonomamente, com o auxílio de cartões com imagens de frutos e objetos. Algumas letras eram desafiantes e pediu-me auxílio.

Francisca: “Catarina podes vir aqui ajudar-me?”

Eu: “Claro, o que precisas?”

Francisca: “Eu não consigo fazer esta letra” – apontando com o dedo para a letra R.

Eu: “Queres experimentar sozinha? Se não conseguires podes apagar com a borracha e depois eu ajudo-te”

Francisca: “Hm, está bem”

Autonomamente, olhou várias vezes para o R e, com *algum receio*, desenhou um tímido R, mas bastante perceptível, assim, felicitei-a “boa Francisca, conseguiste”. A Francisca olhou para mim e soltou uma gargalhada. Algum tempo depois, volta a chamar-me dizendo que tem dificuldades com outra letra. Assim que me aproximei, questionei-lhe:

Eu: “Então, diz-me lá qual é a letra”

Francisca: “É está aqui” – apontando com o dedo para a letra K.

Eu: “Hm, eu acho que devias tentar sozinha, à pouco também não conseguias fazer esta, a letra R, e depois de tentares correu bem, queres experimentar sozinha primeiro?”

Francisca: “Está bem”

Com *algum receio*, desenhou um K *confuso*, rapidamente me disse: “vou apagar com a borracha e depois ajudas-me, está bem?”, sorri e respondi “claro que sim”. Segurei-lhe na mão e, gradualmente, verbalizei e demonstrei qual a parte da letra que iríamos desenhar. Não limitei a sua mão, deixei que ela me guiasse e percebesse que eu não impunha os movimentos, ambas, cooperativamente, desenhávamos aquela letra.

No final da tarde, antes de um pequeno grupo de crianças apresentar um concerto *organizado e estruturado* autonomamente por eles, a Célia pediu à Francisca para mostrar o que fizera durante a sua exploração na área da escrita.

Célia: “Já viram o que a Francisca fez hoje? É um trabalho difícil, não acham?”
As crianças responderam em uníssono “sim”. A Francisca corou e tentou esconder a face, a Célia lembrou “o que é devemos fazer quando um amigo faz um bom trabalho?”, as crianças respondem “bater palmas” (Registo de observação nº 38, 12/10/2018).

No que diz respeito à comunicação oral é capaz de relatar acontecimentos, utilizando um discurso claro e progressivo, respeitando a sequencialidade de acontecimentos. Ao longo do período da PPS II, demonstrou dificuldade em apropriar-se da dinâmica da sala de atividades, de tabelas de dupla entrada, esperar pela sua vez para falar e ouvir os pares. No entanto, verifiquei uma evolução gradual e uma crescente autonomia relativamente à rotina, dinâmica de sala e de grupo, acabando por demonstrar um comportamento mais cooperativo perante as outras crianças:

O David (5 anos) estava com o nariz sujo e sugeri que se fosse assoar com o papel. No entanto, voltou para o tapete com o rolo na mão.

Eu: “Olha David é melhor ires limpar o nariz com água, ali no lavatório”

Assim que se aproximou do lavatório, apontou para a torneira e disse “abrir”.

Eu: “Não consegues abrir?”

David: “Não”

Francisca: “Posso ir ajudá-lo?”

Eu: “Claro Francisca”

A Francisca (5 anos) aproximou-se, abriu a torneira e explicou-lhe o que tinha de fazer. O David passou a mão por água e esfregou o nariz. A Francisca ajudou-o (Registo de observação nº 155, 15/01/2019).

Assim como, interagindo e criando laços com as crianças da sala, brincando, conversando e explorando os materiais disponíveis:

Durante a manhã, o Miguel (6 anos), a Francisca (5 anos) e a Leonor R. (5 anos) estiveram no faz de conta a brincar. Estas quatro crianças vieram de organizações socioeducativas distintas e penso que foi a primeira vez que verifiquei uma brincadeira em que o Rodrigo estivesse com outras crianças sem ser o Manuel ou o Filipe. Reparei que o Rodrigo brincou alegremente com outras crianças, aceitando a sua opinião e enriquecendo as suas vivências. A Francisca estava sorridente. Parece-me que o grupo tem vindo a tornar-se mais coeso e menos repartido, em comparação com o início do estágio (Registo de observação nº 157, 16/01/2019).

Em suma, a adaptação da Francisca a este novo contexto revelou-se progressivo, identificando-se, por mim e pela educadora cooperante, como um processo a ser desenvolvido o resto do ano letivo. Uma vez que a Francisca “necessita ainda de adquirir maior segurança emocional, para poder empenhar-se e participar mais

autonomamente em toda a dinâmica de sala e dessa forma, poder sentir-se mais segura”, dando ênfase ao trabalho de parceria com a família para tal se suceder (Avaliação Trimestral, p. 2).

Anexo B. Dia-tipo da sala de atividades.

Tabela B3.

Rotina institucional no tempo-espço da sala 2.

| Espaço | Tempo | Rotina |
|---|--------------|--|
| Sala AAAF | 8:00h | Acolhimento nas AAAF das quatro salas de atividades do JI |
| Da sala de AAAF para as salas de atividades | 9:00h | Ida para as salas de atividades |
| Sala 2 – tapete | 9:00h | Acolhimento na sala e reunião em grande grupo |
| Sala 2 – áreas da sala de atividades | 9:45m | Atividades/Projetos nas áreas da sala de atividades (grande grupo, pequeno grupo ou individual) ⁴ |
| Sala 2 | 10:45m | Arrumação coletiva |
| Sala 2 – tapete | 10:50m | Suplemento alimentar – um pacote de leite branco e duas bolachas maria ou fruta |
| Recreio exterior do JI | 11:00h | Recreio |
| Casa de banho partilhada – sala 1 e 2 | 11:45m | Higiene pessoal |
| Refeitório e recreio exterior do JI | 11:55m | Acompanhamento no refeitório, almoço e recreio |
| Do recreio exterior para as salas de atividades | 13:15m | Retorno à sala de atividades |
| Sala 2 – tapete | 13:20m | Hora do conto |
| Sala 2 – áreas da sala de atividades | 13:45m | Atividades/Projetos nas áreas da sala de atividades (grande grupo, pequeno grupo ou individual) ⁵ |
| Sala 2 | 14:45m | Arrumação coletiva |

⁴ Todas as sextas-feiras, este horário era destinado ao projeto “brincar ao desporto” com o professor Rudi e o professor Carlos no ginásio do JI.

⁵ Todas as quintas-feiras, este horário era destinado ao projeto “crescer com a música” com a professora Rute na sala 2.

| | | |
|---|--------|--------------------------------|
| Sala 2 – tapete | 14:50m | Retorno à calma (grande grupo) |
| Das salas de atividades para a sala de AAAF | 15:15m | Ida para a AAAF |

Nota. A construção desta tabela teve por base a organização do tempo apresentada no PTT (2018/2019) e da tabela proposta por Ferreira (2004).

Anexo C. Planta da sala de atividades.



Anexo D. Registo fotográfico das telas de dramatização concebidas pelas famílias da sala 2.



Anexo E. Registo fotográfico das regras da sala de atividades.



Anexo F. Guião da entrevista realizada às crianças.

1. Quem são os amigos da sala com quem mais gostas de brincar?
2. O que gostas mais de fazer com eles?
3. O que é a Amizade?
4. O que é ser amigo?
5. O que é não ser amigo?

Anexo G. Roteiro ético e metodológico da investigação.

Ao longo da minha Prática Profissional Supervisionada II (PPS) em Jardim de Infância (JI) tive o cuidado de analisar e garantir um conjunto de princípios éticos que guiassem a minha prática pedagógica e a investigação realizada.

No que diz respeito à prática pedagógica, os principais eixos norteadores da minha prática convergem nos princípios elegidos pela Associação dos Profissionais de Educação de Infância (APEI) como referência ética durante a ação pedagógica dos/as profissionais de educação, sendo estes: (i) competência – “enquanto saber integrado, cientificamente suportado e em permanente reconstrução” (APEI, 2011), (ii) responsabilidade – “enquanto atitude dinâmica que permite dar resposta correcta, no sentido do bem do outro, e que exige uma mobilização pessoal atenta e solícita” (idem), (iii) integridade – “enquanto conjunto de atributos pessoais que se revelam numa conduta honesta, justa e coerente” (idem) e (iv) respeito – “enquanto exigência subjectiva de reconhecer, defender e promover a intrínseca e inalienável dignidade da pessoa” (idem). Estes princípios são assumidos para com as crianças, famílias e equipa educativa, visando a minha ação pessoal e profissional, contabilizando, simultaneamente, a proteção da privacidade e a confidencialidade de todos aqueles com os quais me cruzei e relacionei ao longo deste processo.

No que diz respeito à investigação, o roteiro ético teve por base os princípios éticos e deontológicos apresentados por Tomás (2011).

| Princípios éticos e deontológicos (Tomás, 2011) | Prática pedagógica (evidências) | Compromissos éticos profissionais (APEI, 2011) |
|---|--|---|
| <p>1. Objetivos do trabalho</p> <p>5. Fundamentos</p> | <p>A minha presença naquela organização educativa foi, desde do primeiro dia, explicada a todos os atores educativos com os quais me cruzei durante todo este processo, educadoras, auxiliares e equipa integrante do AAAF/CAF. Às famílias apresentei-me sempre que um elemento novo surgia e anexei uma folha no caderno individual de cada criança com a minha identificação apresentando-me e explicitando o período em que iria permanecer naquele espaço e as minhas funções/objetivos a exercer no mesmo (cf. anexo H).</p> <p>A educadora cooperante menciona no Plano Trabalho de Turma (PTT) a integração de treze crianças provenientes de outras organizações socioeducativas, sendo que sete provêm da mesma organização, mas de salas distintas, “o que pressupõe já a existência de alguns laços afetivos entre elas” (PTT, p. 4). Assim, é pertinente mencionar a existência de minigrupos no grupo de crianças, sendo uma preocupação constante da equipa educativa e minha, a criação de condições favoráveis à cooperação e interação entre pares.</p> <p>Quando as crianças se dispersaram pelas áreas optei por ficar na área das artes e começar por interagir com elas, fazendo-lhes perguntas sobre o que faziam, como se chamavam, a idade, o que estavam a fazer, entre outras, de modo a criar empatia e cativá-las a conversar comigo e a conhecerem-me. Todas as crianças que se distribuíram pelas áreas ficaram com mais uma ou duas crianças, acabando por iniciar</p> | <p>- Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.</p> <p>- Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.</p> |

| | | |
|---|---|---|
| | <p>atividades conjuntas com as mesmas. Contudo, duas crianças mantiveram-se à parte. O Tiago (4 anos) manteve-se perto da auxiliar Clara e/ou da educadora Célia observando o que faziam e mexendo nos materiais que utilizavam. A Francisca (5 anos) esteve na área da biblioteca e na área da casa folheando e brincando sozinha. No recreio observei o mesmo comportamento em relação à Francisca, porém o Tiago andou livremente pelo recreio, interagindo espontaneamente com algumas crianças, mas com algum receio (Registo de observação nº 4, 01/10/2018).</p> <p>Concomitantemente, a capacidade de esperar pela sua vez, ouvir o outro, cumprir regras, resolver problemas, cooperar com o outro, realizar tarefas autonomamente, entre outros, revelaram-se como fragilidades do grupo e, assim, aspetos a desenvolver em conjunto com a equipa educativa.</p> <p>Após a arrumação da sala, as crianças sentam-se no tapete à medida que acabam de arrumar a área onde estavam. O Diego (5 anos) foi buscar o livro das canções e começaram a cantar. O grupo estava bastante agitado. O Filipe (5 anos), o Manuel (6 anos) e o Rodrigo (6 anos) saltavam, mandava-se para o meio do tapete e o Tiago (4 anos) ia atrás. O Afonso (5 anos) arrastava-se pelo tapete. O David (5 anos) puxava o Miguel (6 anos). Uma confusão. Alertei para que parassem. Não serviu de nada (Registo de observação nº 116, 03/12/2018).</p> | |
| <p>2. Custos e benefícios</p> <p>8. Uso e relato das conclusões</p> | <p>A investigação teve como principal foco a recolha e análise das conceções das crianças em relação à amizade e, posteriormente, construir um painel com as suas respostas à questão <i>que é ser amigo/a?</i>, criando a possibilidade de devolver a informação recolhida às crianças, às famílias e à equipa educativa. Este painel construído com as crianças fora exposto à entrada da sala (cf. anexo I). A escolha e pertinência deste tema partiu de conversas informais com a</p> | <p>- Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.</p> |

| | | |
|--|---|--|
| <p>10. Informação às crianças e adultas envolvidas</p> | <p>equipa educativa sobre as interações entre crianças, assim como a apropriação de diversas competências sociais, tais como a cooperação, entreaajuda, reconhecimento das características do outro, entre outras.</p> <p>Durante o momento de grande grupo, a Célia questionou as crianças relativamente ao que tinham feito nas férias. Todas as crianças partilharam alegremente as suas recordações mais significativas com todo o grupo. Algumas crianças <i>estavam agitadas</i>, mas, de um modo geral, ouviram-se umas às outras e aguardaram pela sua vez. Na vez do David, aconteceu algo inesperado.</p> <p>Célia: “Então David, o que fizeste nas férias?”</p> <p>David (5 anos): “A minha casa é rosa”</p> <p>Célia: “Ai é? Olha até vou escrever de cor de rosa. E mais?”</p> <p>David: “Eu sou o David”</p> <p>Célia: “É verdade. E nas férias? Estiveste com a mãe? Com a mana?”</p> <p>David: “Sim, com a mãe, a avó e a mana”</p> <p>Célia: “Boa David, e mais? Foste passear?”</p> <p>Algumas crianças começaram a rir-se e a fazer troça do David, dizendo que este falava mal.</p> <p>Manuel (6 anos): “O David aprendeu a falar o ano passado e ele é diferente”.</p> <p>O silêncio instalou-se, a intervenção assertiva do Manuel causou algum espanto.</p> <p>Célia: “Obrigada Manuel, gostei muito dessa atitude. É verdade, o David só começou a falar o ano passado e ele está a conseguir dizer-me muitas coisas. Não devem gozar com ele. O David faz as coisas como consegue” (Registo de observação nº 140, 03/01/2019).</p> | <p>- Respeitar as famílias e a sua estrutura, valorizando a sua competência educativa.</p> |
|--|---|--|

| | | |
|--|---|--|
| | Possibilitando compreender e registrar a evolução dos comportamentos do grupo e comparar as concepções de cada criança perante o mesmo tema. | |
| 3. Respeito pela privacidade e confidencialidade 7. Consentimento informado | <p>De forma a privilegiar a privacidade e confidencialidade decidi não referir de forma concreta e detalhada o local do JI. Utilizei os nomes e/ou alcunhas pelas quais tratava as crianças e as adultas envolvidas em todo o processo, pois acredito que a sua identidade não é revelada, uma vez que não menciono apelidos ou quaisquer características que identifiquem os sujeitos envolvidos em todo o processo.</p> <p>No que concerne aos parâmetros da investigação e da recolha de dados, redigi uma autorização (cf. anexo J) onde pedia o seu consentimento informado no que diz respeito a registos fotográficos, videográficos e/ou áudio, bem como produções e outros registos das crianças. Posteriormente, apresentei-a às famílias e todas, sem exceção, assinaram e demonstraram à vontade e confiança perante a minha presença e intenções quanto às crianças da sala. Obviamente que sempre deixei claro que caso não estivessem à vontade em autorizar ou que futuramente mudassem de opinião, teriam esse direito e em nada isso afetaria a minha postura e relação para com as famílias e as crianças. Fiz questão de manter uma postura de aceitação e abertura para esclarecimentos e adaptações que fossem necessárias na ótica das famílias.</p> <p>Relativamente às crianças, desde início que me preocupei em estabelecer uma relação de respeito e confiança para com as mesmas. Obviamente que essa relação levou tempo devido às características de cada criança.</p> | <p>- Respeitar as famílias e a sua estrutura, valorizando a sua competência educativa.</p> <p>- Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança.</p> |

| | | |
|--|---|--|
| | <p>Sentei-me no chão e tentei que o Tiago (4 anos) me mandasse a bola, com algum desinteresse, lá me mandou a bola a rolar pelo chão. Continuei com uma postura de incentivo, sorrindo e dizendo para ele me atirar a bola. Após algumas tentativas, já mandava a bola e olhava para mim sorrindo discretamente. Às vezes, a bola não vinha na minha direção e eu dizia-lhe “oh não consigo apanhar, vai lá buscar Tiago”, ele levanta-se olhava para mim e ria-se. Voltava com a bola na mão e lançava-a para mim (Registo de observação nº 37, 12/10/2018).</p> <p>Não obstante, a minha presença nunca fora forçada ou imposta com nenhuma criança, dando espaço para que me abordassem sempre que desejassem. Assim, fui estabelecendo uma relação com cada criança, preocupando-me por conhecê-la e compreendê-la. Visto todas as crianças dominarem a fala, com ou sem limitações, procurei o seu consentimento, desde sempre, em tudo o que fazia, pedindo-lhes a sua permissão nas mais variadas situações.</p> <p>A Carolina S. (6 anos) e a Salomé (6 anos) estavam nos jogos de mesa a explorar um conjunto de peças de encaixe com formas geométricas – quadrados, retângulos e triângulos. Reparei que estavam a encaixá-los e a construir volumes. Aproximei-me e sentei-me.</p> <p>Eu: “O que estão a fazer?”</p> <p>Carolina S.: “Estou a construir umas casas”</p> <p>Eu: “Uau, posso fotografar as tuas casas?”</p> <p>Carolina S.: “Ainda não está acabado”</p> <p>Eu: “Está bem”</p> <p>Carolina S.: “Podes tirar quando eu acabar”</p> <p>Eu: “Combinado, obrigada”</p> <p>Salomé: “Também estou a construir uma casa”</p> | |
|--|---|--|

| | | |
|--|---|--|
| | <p>Eu: “Também posso fotografar quando acabares?” Salomé: “Sim” Eu: “Podem explicar-me o que estão a construir?” Carolina S.: “Olha isto são as casas e estes são os vizinhos dentro das casas” Eu: “Boa, são umas casas muito originais” Carolina S.: “Pois é, fui eu que inventei. Aqui é a televisão” Eu: “E os vizinhos estão a ver a televisão?” Carolina S.: “Sim” Salomé: “Esta é a minha casa, mas não tenho vizinhos porque não há porta” Eu: “Muito gira, é diferente das casas da Carolina” Salomé: “Pois é, esta fui eu que inventei e aquelas foi a Carolina” Eu: “Exacto, tens razão” Carolina S.: “Já está, podes fotografar” Tirei o telemóvel e fotografei as casas. Carolina S.: “Agora a mim e às casas” Eu: “Também queres aparecer?” Carolina S.: “Sim” Fotografei a Carolina S. e as suas casas. De seguida, mostrei as fotografias porque ela queria ver se tinham ficado bem. A Salomé demonstrou o mesmo à vontade e prontidão em ser fotografada com a sua casa (Registo de observação nº 122, 05/12/2018).</p> <p>Consequentemente, nas entrevistas realizadas em prol da obtenção de dados para a investigação, questionei as crianças relativamente ao seu consentimento na utilização das suas respostas para a investigação que desenvolvi (cf. anexo K).</p> | |
|--|---|--|

| | | |
|--|---|---|
| <p>4. Decisões à acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</p> | <p>No decorrer da minha prática pedagógica tive de recorrer ao processo de seleção de crianças, nomeadamente à exclusão de duas. Uma criança fora excluída das entrevistas realizadas porque ficou doente e faltou durante uma semana, assim não pude entrevistá-la e recolher dados referente à mesma. Outra criança excluída devesse ao facto de se ter negado a partilhar comigo as suas respostas à minha entrevista e, por consequência, a ceder o seu consentimento. De resto, as restantes crianças participaram na entrevista, na construção do painel na amizade e a ceder-me o seu consentimento relativamente à partilha das suas respostas.</p> | |
| <p>6. Planificação e definição dos objetivos e métodos de investigação</p> | <p>A principal razão da minha investigação prendesse com as características do grupo e, também, com as regras da sala. Estas regras foram decididas anteriormente à minha chegada, porém as crianças informaram-me que estas regras foram estabelecidas por elas. Estas regras contemplavam, maioritariamente, competências sociais, como partilhar os materiais e objetos disponíveis da sala, ouvir os/as adultos/as e crianças, entre outros. Não obstante, a primeira regra cativou-me, sendo esta “temos de ser amigos”. Ao longo da minha PPS, a equipa educativa invocava, por diversas vezes, esta regra, recordando as crianças de que a tinham estabelecido e, assim, tinham de a cumprir. Assim, comecei por pensar e partilhar com a equipa educativa, que considerava interessante questionar as crianças relativamente às suas conceções sobre a amizade.</p> | <p>- Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao meu alcance.</p> |

| | | |
|---|---|---|
| <p>9. Possível impacto nas crianças</p> | <p>No que toca ao impacto da minha investigação no grupo de crianças reconheço que não fora somente a minha investigação, mas, também, a minha prática e a da equipa educativa em promover a apropriação de competências sociais e vivência em grupo. Como fora mencionado no PTT (2018/2019), a promoção da autonomia, sentimento de pertença, cumprimento de regras de conduta individual, responsabilização, entre outros, contribuíram, em grande parte, para que a recolha de dados referente às conceções das crianças referentes ao tema da investigação e à crescente evolução dos seus comportamentos sociais.</p> | <p>- Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao meu alcance.</p> |
|---|---|---|

Anexo H. Folha de apresentação às famílias.

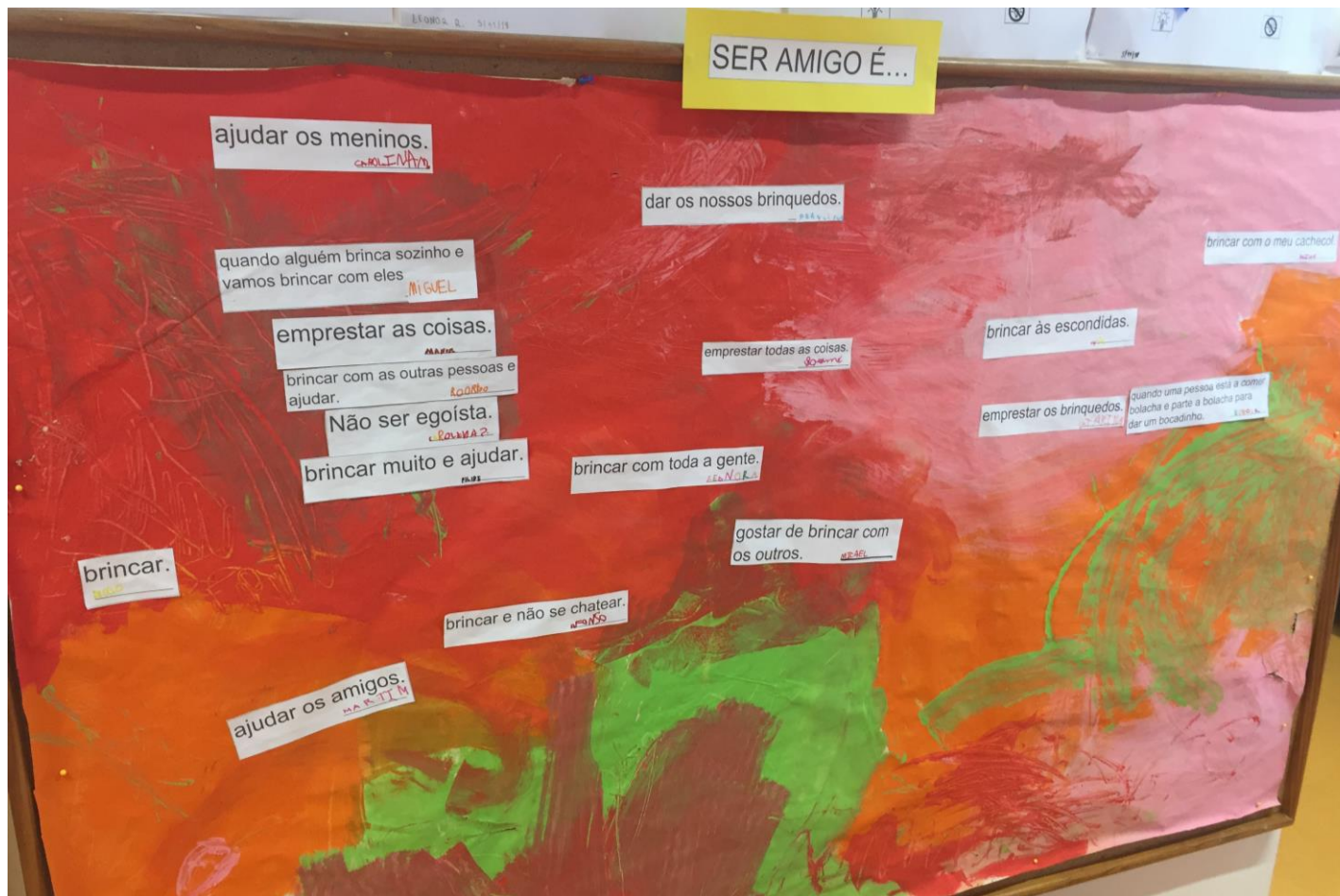


Olá, chamo-me Ana Catarina Menem, tenho 27 anos e sou a nova estagiária desta sala. Estou a frequentar o Mestrado em Educação Pré-escolar na Escola Superior de Educação de Lisboa.

Para a realização deste estágio profissional, estarei a acompanhar o(a) seu(sua) filho(a) durante a sua rotina diária em jardim de infância e irei realizar atividades que potencializem o seu desenvolvimento global. O presente estágio decorre entre 01 de outubro de 2018 até 21 de janeiro de 2019.

Cumprimentos.

Anexo I. Registo fotográfico do painel da amizade construído com as crianças.



Anexo J. Autorização redigida para obter o consentimento das famílias.

Olá famílias das crianças da sala 2.

No âmbito do estágio profissional que estou a realizar na sala 2, venho pedir o vosso consentimento informado relativamente ao registo fotográfico e videográfico do/a seu/sua filho/a ao longo do período em que me encontro nesta sala – entre outubro de 2018 e janeiro de 2019. Durante este período irei propor atividades às crianças desta sala, promovendo o seu desenvolvimento global, tendo em conta os seus interesses.

Em consequência da nova lei da proteção de dados, os registos que realizar não serão divulgados em nenhuma rede social. Estes registos serão para uso académico, sem qualquer intenção de divulgação em qualquer tipo de plataforma pessoal ou pública. A identidade das crianças e das suas famílias, será ocultada durante todo o processo, salvaguardando todos os intervenientes.

Grata pela atenção,

Ana Catarina Menem.

Eu, _____


autorizo/não autorizo registos fotográficos e videográficos das atividades e produções do/a meu/minha filho/a.

Data: ____/____/____

Anexo K. Consentimento das crianças.

CAROLINA M.
DICEU
FLIPE
MANOEL
RODRIGO
MIGUEL
LEONOR A.
AFONSO

EV M
MICAEL
FRANCISCA
ALINE
CAROLINA?
MARTIM
LEONOR
CATERINA



Anexo L. Árvore categorial.

| Tema | Categoria | Subcategoria | Unidades de registo |
|---------|---|-----------------------------|---|
| Amizade | Conceção sobre a amizade | Proteção | “A amizade é proteger os amigos” (Micael); |
| | | Afetos | “A amizade é mais ou menos como o amor... Não, a amizade é mais ou menos quando nos mudamos de escola e o amigo não queria ter aquele amigo, isso é não ter amizade” (Francisca); |
| | | Desconhecimento do conceito | “Eu não sei o que é a amizade...” (Micael); “Não sei o que é amizade, acho que não tem nada haver com ser amigo” (Leonor R.); |
| | Conceção das crianças sobre ser amigo/a | Brincar | “É brincar com as pessoas e não se chatear” (Afonso); “Não sei, não me lembro... É brincar com o meu cachecol” (Aline); “É brincar com os outros” (Carolina S.); “O Manuel é meu amigo... Brincar à apanhada e dar a papa ao palhaço” (David); “É brincar ” (Diogo); “O mano é meu amigo... É brincar ” (Eva); “ Brincar muito” (Filipe); “ Brincar com as pessoas” (Francisca); “É brincar com toda a gente” (Leonor A.); “Ser amigo é brincar com os meninos” (Leonor R.); É brincar , quem é amigo brinca com os outros” (Micael); “Quando estão sozinhos e vamos brincar com eles” (Miguel); |

| | | | |
|--|---|--------------------|--|
| | | | <p>“É brincar com as outras pessoas” (Rodrigo);</p> <p>“Ser amigo é fazer coisas de amigo, brincar com os outros” (Salomé);</p> |
| | | Partilhar | <p>“Não ser egoísta” (Carolina S.);</p> <p>“É emprestar os brinquedos” (Catarina);</p> <p>“Dar os nossos brinquedos aos amigos, partilhar” (Francisca);</p> <p>“É uma pessoa está a comer bolacha e partimos a bolacha para dar um bocadinho” (Leonor R.);</p> <p>“É emprestar as coisas” (Manuel);</p> <p>“Emprestamos coisas” (Miguel);</p> <p>“Emprestar os brinquedos e emprestar todas as coisas que os meninos quiserem” (Salomé);</p> |
| | | Ajudar o/a amigo/a | <p>“É ajudar os meninos” (Carolina M.); “E ajudar” (Filipe); “É ajudar os amigos” (Martim); “Ajudar também é ser amigo” (Micael); “E ajudar” (Rodrigo);</p> |
| | Conceção das crianças sobre não ser amigo/a | Não brincar | <p>“Não ser amigo é não brincar” (Aline); “É quando dizem «não» para brincar” (Catarina); “Só brincar sozinho” (Filipe); “Não brincar” (Francisca); “É não brincar” (Leonor A.); “É dizer «já não quero brincar contigo»” (Martim); “Quem não é amigo não brinca” (Micael); “Não brincar” (Rodrigo);</p> |
| | | Não partilhar | <p>“Não emprestar as coisas aos outros” (Carolina S.);</p> <p>“É quando um menino está a ler a história e não deixa também ver a história” (Leonor R.);</p> |

| | | | |
|--|----------------------|-----------------|--|
| | | | <p>“É não emprestar as coisas” (Manuel);</p> <p>“Não emprestar os brinquedos, dizer «não podes mexer»” (Salomé);</p> |
| | | Não ajudar | <p>“Não ajudar os meninos” (Afonso);</p> <p>“Não ajudar os meninos” (Carolina M.);</p> <p>“Não ajudar” (Filipe); “Não ajudar” (Rodrigo);</p> |
| | | Conflito(s) | <p>“É empurrar e bater” (Diogo); “Bater, fazer disparates, empurrar, deitar a língua de fora às pessoas que não conhecemos e aos amigos” (Francisca); “É quando nos zangamos” (Micael); “É empurrar, bater... Como o David faz” (Miguel); “Bater, puxar os cabelos” (Salomé);</p> |
| | | Obrigatoriedade | <p>“Não se pode não ser amigo, temos de ser amigo” (Eva);</p> |
| | Tipos de brincadeira | Faz de conta | <p>“Brincar na biblioteca e às mães e aos pais” (Aline);</p> <p>“Brincar às mães e aos pais na casinha” (Catarina);</p> <p>“Brincar às mães e aos pais, às médicas e às princesas” (Leonor A.); “Também brinco com a Catarina aos polícias” (Leonor R.);</p> <p>“Na casinha e na biblioteca” (Micael);</p> |
| | | Jogo(s) | <p>“Brincar aos legos, brincar nos jogos de chão e também no computador” (Afonso);</p> <p>“Brincar às escondidas” (Carolina M.); “Gosto de brincar às escondidas, à apanhada, brincar ao <i>chão é lava</i>” (Carolina S.); “Brincar nos jogos de mesa e à apanhada” (David); “Jogar à bola e brincar” (Diogo); “Brincar às escondidas, brincar à apanhada, brincar aos cães” (Eva); “Jogar à bola” (Filipe); “Gosto de brincar à apanhada com</p> |

| | | | |
|--|-----------------------|--------------------------|--|
| | | | elas (Leonor R.); “Brincar às escondidas e ao <i>kintx</i> ” (Martim); “Brincar, construir coisas com as peças de madeira e com os legos” (Manuel); “Brincar nos jogos de chão” (Micael); “Gosto de brincar com os legos” (Miguel); “Jogar futebol e brincar com os legos” (Rodrigo); “Brincar às escondidas e brincar ao macaquinho do chinês. Também gosto de jogar futebol” (Salomé); |
| | | Desenhar | “Gosto mais de brincar, estar na biblioteca, fazer desenhos, menos com o Miguel e o Afonso porque não vão tantas vezes” (Francisca); |
| | Interação entre pares | Diferença e desigualdade | <p>“Após o recreio, as crianças voltam para a sala, sentam-se no tapete e começam a fazer os pares para formar o comboio com destino ao refeitório. Os pares são formados pelo par anterior, ou seja, os chefes do comboio são os primeiros a escolher, depois vão para a casa de banho realizar a higiene e o par formado pelos mesmos escolhe outras duas crianças e assim sucessivamente. O último par formado foi a Francisca e o David. Desde logo, percebi, o descontentamento da Francisca.</p> <p>Francisca: “Eu não quero ir com o David”</p> <p>Eu: “Francisca tu já sabes como funciona, o David foi o par escolhido”</p> <p>A Francisca levanta-se <i>cabisbaixa</i> e começa a <i>chorar compulsivamente</i>, soluçando. Disse ao David para ficar perto do lavatório que eu e a Francisca íamos conversar num instante. Aproximei-me da Francisca, coloquei-me ao seu nível e questionei-lhe:</p> <p>Eu: “O que se passa Francisca?”</p> <p>Francisca: “Eu não quero ir com o David”</p> |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | <p>Eu: “Porquê?”</p> <p>Francisca: “Eu não gosto do David”</p> <p>Entretanto, o David aproximasse, estica o braço e dá uma festinha no rosto da Francisca perguntando-lhe: “Que foi Francisca?”</p> <p>Eu: “Olha, o David está preocupado contigo e tu não queres ser o par dele”</p> <p>A Francisca continua a chorar, começando a soluçar.</p> <p>Eu: “Olha Francisca, diz-me uma coisa. Imagina que um menino ou menina calhava como o teu par e começava a chorar, assim como tu, porque não queria ser o teu par. Como te irias sentir?”</p> <p>Francisca: “Mal”</p> <p>Eu: “Pois é, já imaginaste que o David possa estar a sentir-se assim? Eu sei que o David, ás vezes, bate e morde, mas nós temos de o ajudar, não achas? Temos de ser amigas dele e ajudá-lo a perceber que não é correto bater e morder. Achas que consegues fazer isso?”</p> <p>A Francisca não responde, mas à medida que lhe falo o seu choro abranda e a sua atenção começa a ser mais notória.</p> <p>Eu: “Que tal fazeres este esforço? Eu posso ajudar-te e, juntas, ajudamos o David. Queres?”</p> <p>A Francisca limpa o rosto e acena que sim com a cabeça.</p> |
|--|--|--|--|

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | | <p>Eu: “Obrigada Francisca, fico muito contente pela tua atitude. Vamos ajudar o David a lavar as mãos?”</p> <p>Francisca: “Sim”</p> <p>Juntas, fomos até ao lavatório e ajudámos o David a lavar as mãos. No caminho para o refeitório reparei que a Francisca ficou mais descontraída ao lado do David (Registo de observação nº 134, 11/12/2018);</p> <p>O Diogo não participou na sessão de ginástica do professor Carlos e do professor Rudi porque estava de calças de ganga. Assim, ficou sentado no banco com a Célia, a educadora da sala 1, a Cátia e eu. A Maria Eduarda, uma criança da sala 1, estava num dos seus momentos de <i>birra</i> – como a educadora da sala 1 descreve. Por diversas vezes que a Maria Eduarda, quando confrontada com alguma frustração, começa a chorar, a gritar e a espernear deitada no chão. O professor Carlos alertou-a para que parasse com aquele comportamento e disse para realizar o exercício como as restantes crianças o faziam. A Maria Eduarda levantou-se, dirigiu-se para ao pé das restantes crianças e, ao deitar-se no chão, colocou as suas pernas por cima da cabeça do Afonso. Este, rapidamente a empurrou e disse-lhe algo, gesticulando. A Maria Eduarda respondeu e bateu-lhe repetidamente no braço.</p> <p>Educadora da sala 1: “Lá está a Maria Eduarda a bater”</p> <p>Célia: “Está a bater no meu Afonso, deixa lá que ele já foi falar com o Carlos”</p> <p>Diogo: “O David também está sempre a bater assim”</p> |
|--|--|--|---|

| | | | |
|--|--|-----------------------------------|--|
| | | | <p>Eu e a Célia trocámos olhares.</p> <p>Célia: “O David não está sempre a bater Diogo” (Registo de observação nº 161, 18/010/2019);</p> |
| | | Reconhecimento da(s) diferença(s) | <p>A sessão de ginástica no âmbito do projeto desporto foi orientado pelo professor Carlos devido à ausência do professor Rudi. As crianças estiveram a andar de bicicleta desviando-se e/ou passando por baixo de obstáculos. O Tiago, com o incentivo dos adultos, começou a andar de bicicleta, para lá e para cá, ao seu ritmo.</p> <p>Francisca: “Célia! Catarina! Olha” – apontando para o Tiago – “o Tiago está a andar sozinho”</p> <p>Célia: “Pois é! Vai Tiago”</p> <p>Eu: “É engraçado como eles valorizam muito as conquistas do Tiago”</p> <p>Célia: “Pois é! Também era uma coisa interessante para investigares... Os contributos de uma criança NEE num grupo de crianças”</p> <p>Eu: “Já tinha pensado nisso”</p> <p>Célia: “Acho que era muito interessante e podias comparar com o David que é mais rejeitado devido à sua agressividade... Mas isso já são personalidades, mas acho que seria bom” (Registo de observação nº 112, 30/11/2018);</p> <p>Após o recreio no exterior, as crianças vão para a sala fazer o peixinho – para <i>criar</i> os pares do comboio para o refeitório. O Diego ficou com o David e, rapidamente, percebi o seu desagrado.</p> |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | <p>Diego: “Fogo... Não queria”</p> <p>Eu: “O quê Diego?”</p> <p>Diego: “Nada”</p> <p>Eu: “Então podes ajudar o David a lavar as mãos?”</p> <p>Diego: “Anda David, vamos lavar as mãos na casa de banho”</p> <p>O David regressou da casa de banho e ficou a aguardar pelo Diego. Entretanto, o Diego aproximou-se.</p> <p>Eu: “Dá a mão ao David, Diego”</p> <p>Diego: “Não, o meu par é o Diogo”</p> <p>Eu: “Diego, eu sei que o teu par é o David”</p> <p>Diego: “O David vai-me bater”</p> <p>Eu: “Se isso acontecer tens de falar com ele porque não se bate nos amigos, não é David?”</p> <p>David: “É”</p> <p>O Diego deu a mão ao David. Olhei algumas vezes para ambos e reparei que o Diego estava a afastar o David quando este tentava acariciar-lhe a cara.</p> <p>Eu: “Diego, o David estava a tentar dar-te uma festinha, tem calma”</p> <p>Estávamos a caminho do refeitório e o Diego chama-me.</p> <p>Diego: “Catarina, Catarina”</p> <p>Eu: “Sim?”</p> |
|--|--|--|--|

| | | | |
|--|--|--------------------------|---|
| | | | Diego: “O David abraçou-me” (Registo de observação nº 125, 06/12/2018); |
| | | Cooperação e entreaajuda | <p>A pedido da Célia, o Diego orienta e auxilia as crianças, uma a uma, a marcarem a presença no mapa das presenças. Inicialmente, o Diego queria marcar as presenças pelas outras crianças, aproximei-me dele e expliquei “Diego, cada um deve marcar a sua presença e tu ajudas caso eles precisem de ajuda, pode ser?”, ao que ele responde “mas a Célia disse para eu ajudar” e eu respondi “e tu vais ajudar, mas se marcares a presença por eles, assim eles não chegam a tentar”, por fim ele concordou. Na vez do David, o Diego perguntou-lhe se ele queria ajuda, o David respondeu que sim e o Diego prontificou-se para tal. Porém, a Célia reparou que o Diego ia marcar a presença pelo David e disse-lhe “não Diego, eu explico-te como deves fazer para ajudá-lo”. Assim, chamou a atenção do grupo e começou a exemplificar como todos podiam ajudar o David a marcar a presença: “primeiro têm de segurar na mão do David e ficar por detrás dele, de seguida ajudam-no a desenhar uma cruz no quadrado dele com a vossa mão, vejam como eu vou fazer”. Todas as crianças ficaram atentas às instruções dadas pela Célia, todo o grupo demonstra um comportamento de preocupação e proteção perante o David, apesar de este, por vezes, puxar-lhes os cabelos, arranhar, bater e morder (Registo de observação nº 9; 03/10/2018);</p> <p>Durante a tarde, o Micael, a Carolina M. e o Diogo estiveram a acabar de cobrir a tela com papel de jornal. Como sempre, o Tiago andava a saltitar de uma área para outra,</p> |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | <p>experimentando objetos e materiais, questionando os colegas. O Micael estava a colocar a cola branca e o Tiago aproximou-se.</p> <p>Micael: “Olha o Tiaguinho. Queres-me ajudar?”</p> <p>Tiago: “Sim”</p> <p>Rapidamente, o Micael ajudou o Tiago a subir para a cadeira e começou a explicar o processo.</p> <p>Micael: “Tiaguinho, primeiro pões a cola assim com o pincel, estás a ver?”</p> <p>Tiago: “Sim”</p> <p>Micael: “Não te podes esquecer de escorrer o pincel, assim como a Catarina me ensinou. Depois pegas aqui num bocado de papel e pões por cima da cola, vê?”</p> <p>Tiago: “Sim”</p> <p>Micael: “Vá, agarra aqui no pincel, eu ajudo-te”</p> <p>O Micael segurou na mão do Tiago e foi conduzindo-o e dizendo como tinha de fazer, ajudando-o. Ambos iam trocando sorrisos (Registo de observação nº 141, 03/01/2019);</p> <p>Por volta das 10h 45m, as crianças reúnem-se no tapete para comerem duas bolachas maria e um pacote de leite branco. Os responsáveis do leite e das bolachas distribuem os mesmos e, por normal, uma das crianças vai buscar o lixo e coloca-o no meio do tapete para que possam colocar os pacotes de leite vazios e as palhinhas no lixo. Já por algumas vezes que o David pede ajuda para retirar o plástico da</p> |
|--|--|--|--|

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | <p>palhinha, contudo as adultas encorajam-no a fazê-lo autonomamente. Hoje, o David estava um pouco aflito quanto a retirar o plástico e reparei que ainda não tinha pedido ajuda. Antes que alguma adulta pudesse reparar, a Salomé levantou-se prontamente, retirou-lhe o plástico e ajudou-o a colocar a palhinha no pacote (Registo de observação nº 145, 07/01/2019);</p> <p>O David estava com o nariz sujo e sugeri que se fosse assoar com o papel. No entanto, voltou para o tapete com o rolo na mão.</p> <p>Eu: “Olha David é melhor ires limpar o nariz com água, ali no lavatório”</p> <p>Assim que se aproximou do lavatório, apontou para a torneira e disse “abrir”.</p> <p>Eu: “Não consegues abrir?”</p> <p>David: “Não”</p> <p>Francisca: “Posso ir ajudá-lo?”</p> <p>Eu: “Claro Francisca”</p> <p>A Francisca aproximou-se, abriu a torneira e explicou-lhe o que tinha de fazer. O David passou a mão por água e esfregou o nariz. A Francisca ajudou-o (Registo de observação nº 15/01/2019);</p> <p>Durante a sessão de ginástica com o professor Carlos e o professor Rudi, as crianças foram distribuídas pelos diferentes circuitos, realizando variadas tipologias de locomoção. Como sempre, a Leonor A. andou de mão dada com o Tiago, ajudando-o a realizar os exercícios. O Miguel também ajudou. O Tiago ria-se. Num dos</p> |
|--|--|--|--|

| | | | |
|--|--|----------------------------------|--|
| | | | <p>exercícios, o Tiago tinha de subir para cima de um suporte, mas como era alto, não o conseguia fazer sozinho. Por isso, ao Miguel e à Leonor A., juntou-se o Afonso, a Carolina S. e a Salomé. Todos juntos, ajudaram o Tiago a subir e a saltar para cima do colchão. O sentido protetor e de constante preocupação em acalmar e/ou ajudar o Tiago durante as mais variadas situações é uma constante em todas as crianças do grupo (Registo de observação nº 160, 18/01/2019);</p> |
| | | <p>Conflito(s) físico(s)</p> | <p>O grupo estava no corredor para irmos para o refeitório almoçar. As crianças estavam em pares em forma de comboio. Os chefes do comboio, o Martim e o David, estavam acompanhados pelo Manuel porque este fazia anos. O David, desde que saímos da sala em comboio até ao corredor enquanto esperávamos pelas crianças que ainda estavam na casa de banho, insistia em dar pontapés ao Manuel. Este calmamente dizia para ele parar porque não se bate nos amigos. O David continuou a insistir e o Manuel continuou a explicar. Primeiramente, optei por dar espaço a ambos para que resolvessem o seu problema. Porém, comecei a observar que o Manuel já estava a ficar impaciente e o David mantinha uma postura inflexível, dando-lhe pontapés e rindo-se. Aproximei-me e coloquei à altura de ambos.</p> <p>Eu: “O que é que se passa?”</p> <p>Manuel: “O David não para de me dar pontapés, David para com isso” – segurando os braços do David.</p> <p>O David ria-se e continuava.</p> |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | <p>Eu: “David não se bate nos amigos”</p> <p>O David ria-se e continuava, coloquei uma postura mais assertiva.</p> <p>Eu: “David, não! Para com isso, não é para dar pontapés ao Manuel, já chega” – segurando-lhe nos braços e virando-o para mim, estabelecendo contacto visual com o mesmo. O David olhou para mim e eu repeti novamente o que dissera. Este riu-se e cuspiu-me.</p> <p>Eu: “David, estou muito triste contigo, senta-te aqui à espera dos amigos, agora vais de mão dada com a Clara, portas-te mal David, estou muito triste contigo”</p> <p>Quando a Clara voltou com as restantes crianças, levei o David até à Clara e expôs-lhe a situação.</p> <p>Eu: “Clara, o David vai consigo, estou muito triste com ele. Estava a dar pontapés ao Manuel, sem parar e ainda me cuspiu quando o repreendi”</p> <p>Clara: “O quê? David, não acredito, estamos muito tristes contigo”</p> <p>O David baixa a cabeça e começa a choramingar (Registo de observação nº 82, 09/11/2018);</p> <p>Na hora do conto, o David continuava muito agitado. Quando o grupo se preparava para iniciar a história o Afonso intervém.</p> <p>Afonso: “Catarina, o David bateu-me outra vez”</p> <p>Eu: “David, não é para bater aos amigos, olha para mim David!”</p> <p>O David evitou o contacto visual, mas insistiu.</p> |
|--|--|--|--|

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | <p>Eu: “David, olha para mim, não se bate nos amigos”</p> <p>O David olhou para mim e ficou sério. Começo por apresentar a história escolhida pelo grupo.</p> <p>Catarina: “David para, não se bate. Oh Catarina, o David bateu-me”</p> <p>Eu: “David, acabei de falar contigo, não se bate nos amigos”</p> <p>Prossigui com o início da história quando reparo, pelo canto do olho que o David levanta a mão e bate na Catarina, novamente.</p> <p>Eu: “David, já disse que não se bate nos amigos, estou a ficar triste contigo”</p> <p>Célia: “David, levanta-te. Agora o David ouve as histórias aqui sentado na cadeira para não estar a bater nos amigos” (Registo de observação nº 91, 14/11/2018);</p> <p>As crianças estavam no recreio exterior. Porém, estavam com o espaço limitado porque estava a chover. Quando me estava a dirigir para o recreio, reparei que o David estava no chão e um grupo de crianças estava a pontapeá-lo. Fiquei bastante preocupada relativamente àquele comportamento agressivo. As auxiliares rapidamente repreenderam as crianças e sentaram-nas no chão perto das portas de entrada para o edifício do jardim de infância. As crianças que estavam a bater no David eram todas da sala 2, sendo estas: o Micael, o Afonso, o Miguel, o Diogo, o Filipe, o Rodrigo, o Manuel, o Martim e o Diego. A maioria argumentou que não estava a bater no David “com força” e que “era uma brincadeira”. Quanto à atitude da Célia</p> |
|--|--|--|--|

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | | <p>relativamente a esta situação, não tenho conhecimento porque até eu sair da instituição, esta não esteve com o grupo (Registo de observação nº 102, 22/11/2018);</p> <p>O David demonstra um comportamento agressivo para com os colegas, sendo que muitas vezes me parece repentino. Raras foram as vezes que observei alguma criança a retribuir a agressividade para com o David, procuram dissuadi-lo e agarrar-lhe os braços, impedindo-o que continue a bater-lhes. Hoje, o David bateu na Francisca quando estava grande parte do grupo de crianças a brincar nos jogos de chão. A Clara confrontou-o.</p> <p>Clara: “David, não se bate aos amigos, pede desculpa à Francisca”</p> <p>O David aproximasse da Francisca e volta a agredi-la de forma persistente, os óculos da Francisca saltaram-lhe da cara e caíram no chão. A Clara teve de o segurar e tomar uma postura rígida e assertiva.</p> <p>Clara: “David! Não é para fazer isso, não se bate, estou muito zangada contigo David! Pede já desculpas à Francisca”</p> <p>O David aproximasse, abraça-a dizendo “desculpa”. A Francisca conteve o choro e disse “está bem”. Ficou incomodada e cabisbaixa. Entreguei-lhe os óculos e dei-lhe uma festinha. A Clara aproximou-se e abraçou-a.</p> <p>Eu: “Estás bem Francisca?”</p> <p>Francisca: “Sim”</p> <p>Clara: “Já passou” (Registo de observação nº 108, 27/11/2018);</p> |
|--|--|--|---|

| | | | |
|--|--|----------|---|
| | | Proteção | <p>O Tiago revela desconforto quando existe muito barulho ou agitação na sala, começa a chorar e a chamar por uma das adultas. Durante o momento de grande grupo, no tapete, estávamos todos a conversar relativamente aos triângulos de natal que algumas crianças já tinham começado a trazer de casa decorados. Entretanto, chegou a Salomé e, como era o seu aniversário, começámos todos a cantar os parabéns. Todavia, o Tiago começou a chorar e a chamar o Manuel – que está sempre sentado ao seu lado. Perante aquele desconforto do Tiago, o Manuel colocasse de joelhos à sua frente, tapa-lhe os ouvidos, aproxima a sua cara e diz “pronto Tiago, é os parabéns da Salomé, já passou” (Registo de observação nº 106, 27/11/2018);</p> <p>Durante a sessão de música, o David e o Tiago ficaram ao pé da Célia. O David é um pouco brusco nos seus movimentos, sendo que, por vezes, aperta e puxa o Tiago ou outro amigo com alguma agressividade. Reparei que o David estava a tentar dar beijinhos ao Tiago. Concomitante, o Manuel colocou-se de joelhos e começou a dizer “aiiii” enquanto olhava para o David e o Tiago.</p> <p>Eu: “Calma Manuel, o David está a dar beijinhos ao Tiago”</p> <p>Manuel: “Mas ele estava assim” – abrindo e fechando o maxilar, como se quisesse morder algo, mas sem dentes</p> <p>Eu: “O David está a beijá-lo, se estivesse a magoar o Tiago não achas que ele estava a chorar? Olha para eles”</p> |
|--|--|----------|---|

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | <p>Manuel: “Mas ele pode magoar”</p> <p>Eu: “Eu sei, mas o Tiago está a retribuir e a dar-lhe festinhas. Se estivesse magoado, estaria a chorar ou a afastá-lo”</p> <p>Manuel: “Pois, ele já fez isso”</p> <p>Eu: “Acho que está tudo bem, tem calma”</p> <p>Manuel: “Pois é” (Registo de observação nº 119, 04/12/2018);</p> <p>Durante o momento de grande grupo, a Célia questionou as crianças relativamente áquilo que tinham feito nas férias. Todas as crianças partilharam alegremente as suas recordações mais significativas com todo o grupo. Algumas crianças estavam agitadas, mas, de um modo geral, ouviram-se umas às outras e aguardaram pela sua vez. Na vez do David, aconteceu algo inesperado.</p> <p>Célia: “Então David, o que fizeste nas férias?”</p> <p>David: “A minha casa é rosa”</p> <p>Célia: “Ai é? Olha até vou escrever de cor de rosa. E mais?”</p> <p>David: “Eu sou o David”</p> <p>Célia: “É verdade. E nas férias? Estiveste com a mãe? Com a mana?”</p> <p>David: “Sim, com a mãe, a avó e a mana”</p> <p>Célia: “Boa David, e mais? Foste passear?”</p> <p>Algumas crianças começaram a rir-se e a fazer troça do David, dizendo que este falava mal.</p> |
|--|--|--|--|

| | | |
|--|----------|--|
| | | <p>Manuel: “O David aprendeu a falar o ano passado e ele é diferente”</p> <p>O silêncio instalou-se, a intervenção assertiva do Manuel casou algum espanto.</p> <p>Célia: “Obrigada Manuel, gostei muito dessa atitude. É verdade, o David só começou a falar o ano passado e ele está a conseguir dizer-me muitas coisas. Não devem gozar com ele. O David faz as coisas como consegue” (Registo de observação nº 140, 03/01/2019);</p> <p>O Tiago chegou muito choroso e agitado. Assim que entrámos no ginásio, demonstrou algum receio em participar na sessão de educação física guiada pelo professor Carlos. Manteve-se sentado ao pé de mim e da Célia.</p> <p>Célia: “Não queres ir correr Tiago? Vai lá”</p> <p>Com algum receio, lá se levantou e, vagarosamente, aproximou-se do campo. As restantes crianças estavam a dispersas e em estátua. O professor Carlos apitou e as crianças começaram a correr. A Leonor A. reparou que o Tiago estava um pouco inseguro, pois aproximava-se muito devagar e a olhar para todo o lado, espantado, vendo as outras crianças a correr. A Leonor A. aproximou-se dele, estendeu-lhe a mão e começou a andar pelo campo com ele, guiando-o e falando com ele (Registo de observação nº 142, 04/01/2019);</p> |
| | Afeto(s) | <p>O David e o Tiago não participaram na ginástica porque tinham calças de ganga e, segundo a Célia, o professor de ginástica não deixa os meninos participarem se não tiverem fato de treino. Hoje reparei numa ligeira evolução no Tiago e na sua interação</p> |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | <p>com o David. Brincaram juntos, abraçaram-se e trocaram beijinhos. Porém, o David demonstra um comportamento um pouco brusco com o Tiago, apertando-o muito. Tive de o alertar várias vezes para fazer as coisas mais devagar. Desta vez, não senti que o David tivesse ciúmes dos Tiago e vice-versa. O Tiago correu, saltou e ainda rebolou, imitando os colegas, sorriu e interagiu com a estagiária da sala 1 (Registo de observação nº 51, 19/10/2018);</p> <p>Durante o recreio, o David estava a brincar. Reparei que andava a apanhar folhas do chão e fazendo um pequeno ramo. Assim que ficou satisfeito, começou a correr em direção à Clara.</p> <p>Eu: “É para ti”</p> <p>Clara: “Para mim?! Obrigada David” – abraçou-o.</p> <p>Eu: “Que querido David”</p> <p>O David sorriu e apanhou mais uma folha dando-a à Clara.</p> <p>Eu: “Tão atencioso”</p> <p>Clara: “Ele é muito querido, mas, às vezes, tem dias difíceis e morde e bate aos amigos. É como nós, tem dias melhores e dias piores”</p> <p>Eu: “Também já reparei nisso” (Registo de observação nº 138, 12/12/2018);</p> |
|--|--|--|--|

Anexo M. Registo de observação da intervenção do/a adulto/a.

Pedi que a Salomé (5 anos), a Eva (4 anos), a Aline (4 anos) e a Catarina (4 anos) se aproximassem para expor as suas aprendizagens.

Porém, a Salomé aproximasse muito cabisbaixa.

Eu: “O que se passa Salomé? Estás triste?”

Filipe (5 anos): “Ela já estava assim no recreio”

Eu: “Salomé, explicas-me o que se passa”

A Salomé começa a chorar.

Salomé: “Não brinquei com ninguém, ninguém me deixou”

Eu: “Meninos, ouçam lá o que a Salomé está a dizer. Temos aqui um problema muito grave para resolver”

Rapidamente, todos olharam para mim muito espantados. Continuei.

Eu: “A Salomé disse-me que ninguém brincou com ela e, como podem ver, ela está muito triste”

Manuel (5 anos): “Ela podia ter brincado connosco à apanhada”

Salomé: “Quando estavam na casinha eu pedi para brincar convosco e vocês não deixaram”

Manuel: “Eu só tinha três slimes”

Eu: “E então? lam partilhando, enquanto um brincava, o outro esperava”

Leonor R. (5 anos): “Nós temos de partilhar, é uma regra da sala”

Eu: “Eu acho que temos meninos que sabem muito bem as regras da sala e outros que se esquecem”

Manuel: “Mas ela podia ter brincado à apanhada connosco”

Filipe: “Pois, mas ela não pediu”

Eu: “Depois de terem dito que não brincavam com ela, acham que ela ia pedir outra vez?”

Olharam uns para os outros.

Eu: “Já imaginaram se fizessem convosco o que vocês fizeram à Salomé? Iam gostar?”

Manuel: “Não”

Eu: “Tem de começar a pensar como a Salomé se sentiu e se vocês gostavam que fizessem o mesmo. Tem de ser amigos, é uma regra da nossa sala” (Registo de observação nº 75, 06/11/2018).

Anexo N. Registo de observação de promoção de cooperação entre crianças.

A pedido da Célia, o Diego (5 anos) orienta e auxilia as crianças, uma a uma, a marcarem a presença no mapa das presenças. Inicialmente, o Diego queria marcar as presenças pelas outras crianças, aproximei-me dele e expliquei “Diego, cada um deve marcar a sua presença e tu ajudas caso eles precisem de ajuda, pode ser?”, ao que ele responde “mas a Célia disse para eu ajudar” e eu respondi “e tu vais ajudar, mas se marcares a presença por eles, assim eles não chegam a tentar”, por fim ele concordou. Na vez do David, o Diego perguntou-lhe se ele queria ajuda, o David respondeu que sim e o Diego prontificou-se para tal. Porém, a Célia reparou que o Diego ia marcar a presença pelo David e disse-lhe “não Diego, eu explico-te como deves fazer para ajudá-lo”. Assim, chamou a atenção do grupo e começou a exemplificar como todos podiam ajudar o David a marcar a presença: “primeiro têm de segurar na mão do David e ficar por detrás dele, de seguida ajudam-no a desenhar uma cruz no quadrado dele com a vossa mão, vejam como eu vou fazer”. Todas as crianças ficaram atentas às instruções dadas pela Célia, todo o grupo demonstra um comportamento de preocupação e proteção perante o David, apesar de este, por vezes, puxar-lhes os cabelos, arranhar, bater e morder (Registo de observação nº 9, 03/10/2018).

Anexo O. Registo de observação da rejeição de uma criança.

Após o recreio, as crianças voltam para a sala, sentam-se no tapete e começam a fazer os pares para formar o comboio com destino ao refeitório. Os pares são formados pelo par anterior, ou seja, os chefes do comboio são os primeiros a escolher, depois vão para a casa de banho realizar a higiene e o par formado pelos mesmos escolhe outras duas crianças e assim sucessivamente. O último par formado foi a Francisca (5 anos) e o David (5 anos). Desde logo, percebi, o descontentamento da Francisca.

Francisca: “Eu não quero ir com o David”

Eu: “Francisca tu já sabes como funciona, o David foi o par escolhido”

A Francisca levanta-se cabisbaixa e começa a chorar compulsivamente, soluçando. Disse ao David para ficar perto do lavatório que eu e a Francisca íamos conversar num instante. Aproximei-me da Francisca, coloquei-me ao seu nível e questionei-lhe:

Eu: “O que se passa Francisca?”

Francisca: “Eu não quero ir com o David”

Eu: “Porquê?”

Francisca: “Eu não gosto do David”

Entretanto, o David aproximasse, estica o braço e dá uma festinha no rosto da Francisca perguntando-lhe: “Que foi Francisca?”

Eu: “Olha, o David está preocupado contigo e tu não queres ser o par dele”

A Francisca continua a chorar, começando a soluçar.

Eu: “Olha Francisca, diz-me uma coisa. Imagina que um menino ou menina calhava como o teu par e começava a chorar, assim como tu, porque não queria ser o teu par. Como te irias sentir?”

Francisca: “Mal”

Eu: “Pois é, já imaginaste que o David possa estar a sentir-se assim? Eu sei que o David, às vezes, bate e morde, mas nós temos de o ajudar, não achas? Temos de ser amigas dele e ajudá-lo a perceber que não é correto bater e morder. Achas que consegues fazer isso?”

A Francisca não responde, mas à medida que lhe falo o seu choro abranda e a sua atenção começa a ser mais notória.

Eu: “Que tal fazeres este esforço? Eu posso ajudar-te e, juntas, ajudamos o David. Queres?”

A Francisca limpa o rosto e acena que sim com a cabeça.

Eu: “Obrigada Francisca, fico muito contente pela tua atitude. Vamos ajudar o David a lavar as mãos?”

Francisca: “Sim”

Juntas, fomos até ao lavatório e ajudámos o David a lavar as mãos. No caminho para o refeitório reparei que a Francisca ficou mais descontraída ao lado do David (Registo de observação nº 134, 11/12/2018).

Anexo P. Tabela dos/as amigos/as de cada criança da sala.

| | Amigo/a(s) com quem mais gosto de brincar |
|---|--|
| Afonso | Miguel e Diego; |
| Aline | Tiago, Catarina, Salomé, Carolina S., Eva, Carolina M., Leonor A. e Leonor R.; |
| Carolina M. | Eva; |
| Carolina S. | Salomé, Manuel, Rodrigo e Filipe; |
| Catarina | Aline e Leonor R.; |
| David | Martim, Leonor R., Carolina M., Manuel e Filipe; |
| Diogo | Manuel, Filipe e Diego; |
| Eva | Leonor R., Aline e Catarina; |
| Filipe | Rodrigo, Manuel e Carolina S.; |
| Francisca | Leonor A., Leonor R., Afonso e Miguel; |
| Leonor A. | Eva, Aline e Catarina; |
| Leonor R. | Catarina, Aline, Eva, Francisca e Salomé; |
| Manuel | Rodrigo, Filipe e Diego; |
| Martim | Carolina S., Manuel, Salomé, Filipe e Rodrigo; |
| Micael | Eva, Diego, Diogo e Tiago; |
| Miguel | Afonso; |
| Rodrigo | Manuel, Filipe, Diego e Carolina S.; |
| Salomé | Manuel e Carolina S.; |
| Legenda Relação mútua: ● Relação não-mútua: ● Sem dado(s) para estabelecer relação: ● | |

Anexo. Q. Tabela das crianças populares e não-populares da sala.

| | Nº de vezes que foi mencionado/a como amigo/a |
|------------------|---|
| Afonso | 2 |
| Aline | 4 |
| Carolina M. | 2 |
| Carolina S. | 5 |
| Catarina | 4 |
| David | 0 |
| Diego | 4 |
| Diogo | 1 |
| Eva | 5 |
| Filipe | 6 |
| Francisca | 1 |
| Leonor A. | 2 |
| Leonor R. | 5 |
| Manuel | 7 |
| Martim | 1 |
| Micael | 0 |
| Miguel | 2 |
| Rodrigo | 4 |
| Salomé | 4 |
| Tiago | 2 |
| Legenda | |
| Populares: ● | |
| Não-Populares: ● | |
| Inconclusivo: ● | |

Anexo R. Adaptação do registo da amizade para o portfólio individual.

REGISTO: OS MEUS AMIGOS

Os amigos da sala que eu já consigo identificar:

Desenho ou fotografia:

