

Potencialidades das Comunicações das Crianças para a Construção das Aprendizagens em Jardim de Infância

Sara Filipa Sousa Veneno Pereira

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

Potencialidades das Comunicações das Crianças para a Construção das Aprendizagens em Jardim de Infância

Sara Filipa Sousa Veneno Pereira

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

Orientadora: Prof. Doutora Rita Friães

2019

AGRADECIMENTOS

Grata pelas pessoas que tenho comigo. As que me conhecem e reconhecem. As que conhecem as vivências fora destas páginas e reconhecem o meu esforço, o meu trabalho, a minha perseverança e o meu perfeccionismo. Valeram tudo. Valem tudo. Por isso, por, também, vos reconhecer, vos agradeço.

Obrigada...

Família, por me ajudarem a “aguentar o barco”. Por porem diariamente à prova a minha capacidade de resiliência. Por me fazerem testar limites e me fazerem saber que são apenas isso, limites, e não limitações, feitos para serem ultrapassados.

Em especial, Mãe, por tudo e por nada. Por adormeceres no sofá só para não me deixares sozinha na sala a fazer o relatório e por saberes que é também uma maneira de eu tomar conta de ti. Pelo apoio incondicional. Por me ensinares tudo o que hoje sei e continuares a ensinar. Por me fazeres pensar e não me dares respostas quando as quero, mas quando preciso. Por me dares os conselhos mais diretos e assertivos. Por me fazeres acreditar no *vai ficar tudo bem* porque realmente fica. Por me passares a tua força... tomara eu ter metade da quantidade exorbitante e ilimitada que tu tens. *Quando for grande quero ser como tu.*

Manos, pela vossa curiosidade incessante naquilo que eu faço. Por terem perguntado vezes sem conta se precisava de ajuda, mesmo sem saberem o que fazer. Por perceberem as minhas frustrações e, como forma de as acalmar, darem abraços a meio de parágrafos que não ficavam do meu agrado. Pelo *faço-te uma grande surpresa quando acabares* para me incentivar a continuar. Por mostrarem o orgulho que têm em mim, vendo-me como um exemplo, e pelo mais doce *adoro-te mana, és a melhor*.

Mariana, pelos constantes incentivos e pela crença inabalável que tens em mim. Pelos feitos incompatíveis que melhor resultam. Pela disponibilidade, pela dedicação e pela presença. Pelas horas que passaste a transcrever entrevistas só para não me deixar sobrecarregada. Por seres parte da minha família e por fazeres por ela o que fazes pela tua, não só na minha ausência, mas sempre. Sara, pelos feitos compatíveis e por seres a melhor homónima. Pelos dias e noites a estudar ou o código ou a comunicação. Pela tentativa de idealizar uma empresa que junte o direito e a educação. E pelos telefonemas que me obrigava a afastar, por minutos, do computador. Tatiana, por me descansares e teres a certeza de que vou conseguir. Por sermos diferentes e

tão iguais ao mesmo tempo. Por partilharmos dos mesmos gostos, interesses e inquietações. Por seres a minha companheira de conversas reflexivas sobre as relações humanas e por sermos totais defensoras de causas sociais. Mais importante, por este ano me dares a melhor prenda humana que posso receber.

Kika e Joana por terem caminhado comigo lado a lado e por terem sido as melhores parceiras. Ki, por sermos o complemento uma da outra. Pelos telefonemas de três horas só para nos sentirmos apoiadas. Pela tua energia contagiante, pelo teu positivismo, pela tua praticidade e pela tua determinação. Por puxares por mim, por encontrares as soluções nos momentos de desespero e pelas palavras certas, mesmo não sendo eloquentes. Nem precisam de o ser porque tu sabes como as utilizar. Joana, por te cruzares comigo no último ano e me surpreenderes. Pela tua capacidade de relativizar e solucionar tudo. Por acreditares em mim, muitas vezes mais do que eu, e pelas partilhas, conversas e conselhos.

Minha Martinha, por teres sido o meu melhor exemplo de *gigante num mundo de pequenos* e de pessoa muito especial, daquelas raras de encontrar. Por me teres encorajado e incentivado a evoluir. Por me fazeres saber que te preocupas e que estás mais do que pronta a ajudar. Por me mostrares que vais estar sempre presente seja qual for a etapa da minha vida.

Organizações educativas que me acolheram, por me fazerem experienciar diferentes realidades, relações, dinâmicas, organizações, rotinas e acabar surpresa com cada uma delas. Por me ajudarem a distinguir os bons exemplos dos maus, para saber aquilo que devo e que não devo fazer na minha prática. Crianças, por demonstrarem as pessoas que são. Genuínas, espontâneas, carinhosas, participativas e determinadas, com um olhar otimista e uma vontade incontrolável de conhecer o mundo. Através *dos grandes*. Se realmente o somos, é por vocês.

Professora Rita, pela sua profissionalidade e impecabilidade ímpar. Pela paciência, acompanhamento e apoio incansável. Pelas tutorias em que me fez pensar e manter a calma, sem nunca me fazer esquecer da necessidade de continuar o percurso.

E obrigada a todos os outros amigos e profissionais que, mesmo não estando aqui mencionados, fizeram parte deste caminho e testemunharam o meu crescimento.

RESUMO

Este relatório de investigação surge no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Profissional Supervisionada II (PPSII). O mesmo decorreu entre outubro de 2018 e janeiro de 2019, em Jardim de Infância (JI) e numa organização educativa que cruza diferentes modelos pedagógicos (*High Scope*, Movimento da Escola Moderna [MEM] e *Reggio Emilia*), com acompanhamento de um grupo de 25 crianças entre os 4 e os 6 anos de idade. Apresenta-se como uma compilação de todo o trabalho, de intervenção e de investigação, desenvolvido com este grupo, enquanto educadora estagiária, com descrição, explicitação e reflexão pessoal sobre o modo como foi desenvolvido.

É dado a conhecer todo o contexto socioeducativo, a ação pedagógica, e as intencionalidades que a sustentaram, a própria avaliação do processo de intervenção, bem como a repercussão que tiveram estes aspetos na construção da minha profissionalidade docente como educadora de infância. Este relatório apresenta ainda a investigação realizada no contexto, que recai sobre um momento da rotina das crianças, o momento das Comunicações. Tendo como principal objetivo *compreender as potencialidades das comunicações das crianças para a construção das aprendizagens*, e como forma de o efetivar, foram registadas as comunicações das crianças e analisados os seus discursos e interações, tendo em conta o papel que os pares e os adultos assumem nos momentos de comunicação.

Salienta-se ainda que a investigação contempla um enquadramento teórico que desvenda a proveniência do momento das Comunicações, que é do MEM, e contextualiza-o no âmbito desse modelo pedagógico da educação pré-escolar, comprovando as suas potencialidades, bem como de fatores exteriores, para a construção das aprendizagens das crianças.

Em termos metodológicos, a investigação trata-se de um estudo de caso de carácter qualitativo, recorrendo-se à utilização de diferentes técnicas de recolha e de análise de dados. A apresentação e discussão dos dados revela, por fim, a dinâmica do grupo no momento das Comunicações; as potencialidades a nível cognitivo, sociocultural e linguístico proporcionadas pelo momento e pelo ambiente envolvente; e os papéis que os pares e os adultos desempenham.

Palavras-chave: movimento da escola moderna; momento das comunicações; processo de construção das aprendizagens; papel dos pares; papel dos adultos.

ABSTRACT

This report paper comes within the scope of the Curricular Unit (CU) of Supervised Professional Practice II (SPPII). This research took place between October 2018 and January 2019, in Kindergarten and in an institution that crosses different pedagogical models (High Scope, Modern School Movement [MSM] and Reggio Emilia), with the follow-up of a group of 25 children between 4 and 6 years of age. It's a compilation of all the work, intervention and research, done with this group, as a trainee educator, with a description, explanation and personal reflection on how it developed.

The socio-educational context, the pedagogical action and the intentions that sustained it, as well as the repercussion that these aspects had on the construction of my professionalism as a kindergarten teacher were made known. This report also presents the research carried out in the context, which falls on a moment of the routine of children, the moment of Communications. With the main purpose of *understanding the potential of children's communication for the construction of learning*, and as a way of effecting it, the children's communications were recorded and their discourses and interactions analyzed, taking into account the role that peers and adults play in moments of communication.

It should also be pointed out that the research contemplates a theoretical framework that reveals the provenance of the moment of Communications, which is from MSM, and contextualizes it within the framework of this pedagogical model of pre-school education, demonstrating its potentialities, as well as external factors, for the construction of children's learning.

In methodological terms, the research is a qualitative case study, using different techniques of data collection and analysis. The presentation and discussion of the data reveals, finally, the dynamics of the group at the moment of Communications; the cognitive, sociocultural and linguistic potential provided by the moment and the surrounding environment; and what roles peers and adults play.

Keywords: modern school movement; moment of communications; process of learning construction; peer role; adults role.

ÍNDICE GERAL

1.	Introdução	1
2.	Caracterização reflexiva do contexto socioeducativo de jardim de infância.....	2
2.1.	Caracterização para a ação educativa.....	2
2.1.1.	Meio onde está inserido o contexto socioeducativo	3
2.1.2.	Contexto socioeducativo.....	3
2.1.3.	Equipa educativa	5
2.1.4.	Ambiente educativo	7
2.1.5.	Famílias.....	12
2.1.6.	Crianças	14
3.	Análise reflexiva da intervenção em jardim de infância	16
3.1.	Intenções para a ação	16
3.1.1.	... com o grupo de crianças	17
3.1.2.	... com a equipa educativa	19
3.1.3.	... com as famílias	20
3.2.	Processo de intervenção	21
3.3.	Avaliação das intenções	24
4.	Introdução à investigação em jardim de infância.....	28
4.1.	Identificação e fundamentação da problemática emergente	28
4.2.	Revisão da literatura sobre a problemática identificada	31
4.2.1.	<i>Da conceção à concretização</i> – o movimento da escola moderna na educação pré-escolar.....	31
4.2.2.	<i>Todos ensinam e todos aprendem</i> – o enriquecimento cognitivo, sociocultural e linguístico	34
4.3.	Roteiro ético e metodológico	40
4.4.	Apresentação e discussão dos dados.....	43
4.4.1.	Momento das comunicações no contexto socioeducativo.....	45

4.4.2. Potencialidades das comunicações das crianças para a construção das aprendizagens	46
4.4.3. Papel dos pares e dos adultos no momento das comunicações	50
5. Construção da profissionalidade docente como educadora de infância em contexto	56
6. Considerações finais	59
Referências	62
Anexos	69
Anexo A. Portefólio individual.....	70
Anexo B. Guião de entrevista adaptado para questionário.....	224
Anexo C. Análise de categorização do questionário respondido pela educadora cooperante.....	229
Anexo D. Roteiro ético	233
Anexo E. Registo das comunicações feitas nos meses de novembro, dezembro e janeiro.....	235
Anexo F. Registo da frequência com que cada criança comunicou	306
Anexo G. Registo do número total de comunicações por género.....	307
Anexo H. Registo dos modos de apresentação das comunicações	308
Anexo I. Registo dos tipos de comunicações mais realizadas.....	309
Anexo J. Tabelas de categorização dos registos diários e dos registos das comunicações.....	310

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Intenções para a ação.....	17
Tabela 2. Matriz categorial de análise de dados.....	44
Tabela 3. Registos das comunicações das crianças.....	52
Tabela 4. Excerto do Anexo J – <i>Feedback</i> dado pelos pares.....	53
Tabela 5. Excerto do Anexo J – Respeito demonstrado pelos pares.....	55

LISTA DE ABREVIATURAS

APEI	Associação Profissional de Educadores de Infância
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
JI	Jardim de Infância
MEM	Movimento da Escola Moderna
MTP	Metodologia de Trabalho de Projeto
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PCT	Projeto Curricular de Turma
PE	Projeto Educativo
PPSI	Prática Profissional Supervisionada I
PPSII	Prática Profissional Supervisionada II
RI	Regulamento Interno

1. INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no seguimento da PPSII, realizada numa sala de JI, entre outubro de 2018 e janeiro de 2019, com um grupo de 25 crianças, com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos. Desta prática resultou o Portefólio Individual (Anexo A) do processo de intervenção, que requereu a realização de observações, registos, análises, reflexões, planificações, avaliações e reformulações constantes e partilhadas com a equipa educativa e com a supervisora institucional.

Resultou também na realização de uma investigação com a problemática *Potencialidades das Comunicações das Crianças para a Construção das Aprendizagens em Jardim de Infância*. O objetivo central definido, *compreender as potencialidades das comunicações das crianças para a construção das aprendizagens*, levou a uma análise que recai sobre o momento das Comunicações. Um momento que faz parte da rotina do grupo de crianças, que cria, que põe em comum, que valida e que constrói. Cria processos interativos e processos sociais por meio da linguagem, põe em comum e valida produtos escolares e experiências individuais e constrói a aprendizagem (Vygotsky, citado por Vala & Guedes, 2015; Niza, 2018; Niza, 2010; Niza, citado por Folque, 2006).

Tendo também como objetivos de estudo, (i) *Caracterizar a dinâmica do grupo no momento das Comunicações*, (ii) *Conhecer os modos de apresentação das comunicações*, (iii) *Identificar os tipos de comunicações mais realizadas*, (iv) *Compreender o papel dos pares e do adulto no momento das Comunicações*, procedeu-se à realização de um estudo de caso de caráter qualitativo com recurso a técnicas de recolha de dados – observação direta participante; observação indireta, através da realização de inquérito por questionário; conversas informais tidas com a educadora – e a uma técnica de análise de dados – análise de conteúdo.

Não desprezando a dimensão ética, a investigação foi orientada por princípios éticos e deontológicos com garantia do sigilo profissional, do respeito pela privacidade das crianças e do assegurar dos seus interesses (APEI, 2012; Tomás, 2011).

Quanto à organização do relatório, em termos estruturais, este inicia-se com um capítulo sobre caracterização do contexto para a ação educativa, que comporta a caracterização: do meio envolvente e do contexto socioeducativo; da equipa educativa; do ambiente educativo; das famílias; das crianças. Para a sua realização recorreu-se à análise do Projeto Educativo (PE), do Regulamento Interno (RI), do Projeto Curricular

de Turma (PCT) e da entrevista feita à educadora. O desenvolvimento destes capítulos foi, também, apoiado pelas observações e registos diários realizados e pelas conversas informais tidas com a equipa educativa de sala e com a equipa educativa da organização.

Após observação e reflexão acerca do contexto, num segundo capítulo, é feita uma análise reflexiva da intervenção, com a delineação e fundamentação das intencionalidades que nortearam a ação pedagógica e com a explicitação, tendo em conta as planificações, os objetivos e as estratégias, do modo como decorreu o processo de intervenção, encarado como um processo contínuo.

No terceiro capítulo, é apresentada a problemática da investigação que emergiu do contexto de estágio, anteriormente referida, incluindo o enquadramento da mesma num referencial teórico específico sobre o tema. Face à intervenção feita relativamente à problemática, são, posteriormente, apresentados e analisados os dados dos resultados adquiridos.

No quarto capítulo reflete-se acerca do impacto da prática pedagógica em creche e em JI na construção da própria identidade profissional docente como Educadora de Infância. Por último, nas considerações finais salientam-se e sintetizam-se os aspetos, considerados principais, da ação educativa, bem como da investigação desenvolvida.

2. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO DE JARDIM DE INFÂNCIA

2.1. Caracterização para a ação educativa

De acordo com Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) é imprescindível a adequação e adaptação do contexto do estabelecimento educativo às caraterísticas e necessidades do grupo de crianças e dos adultos, uma vez que contribui

para a dinâmica do contexto de educação pré-escolar na sua interação interna (relações entre crianças e crianças e adultos) e na interação que estabelece com outros sistemas que também influenciam a educação das crianças (relação com as famílias) e ainda com o meio social envolvente e a sociedade em geral. (p. 22)

Caracterizar, refletindo sobre o contexto socioeducativo e as relações e interações que nele se estabelecem surge, portanto, como uma necessidade fulcral para dar sentido à intervenção educativa e para apreender as diferenças existentes dadas as

culturas, as histórias, as vivências e as experiências de cada um dos intervenientes que os torna seres singulares. Cumpre, assim, ao educador compreender tal singularidade para tomar decisões adequadas e adaptadas a cada (Silva, 2005).

2.1.1. Meio onde está inserido o contexto socioeducativo

Ferreira (2004), destaca a importância de conhecer o meio que envolve a organização educativa para que quem vá intervir, observar e analisar possa situar-se no “«antes» [e] . . . compreender os processos sociais que estruturam e são estruturados pelas crianças enquanto actores sociais nas acções sociais que desenvolvem e em que se envolvem no contexto coletivo. . .” (p. 65).

A organização educativa situa-se numa freguesia do concelho de Lisboa, onde a população é caracterizada por ser mais envelhecida do que jovem.

É uma zona rodeada por várias vias rodoviárias, rede de transportes (diversas paragens de autocarro e metro), e bastantes serviços públicos, como hospitais, clínicas e farmácias e biblioteca, entre outros. Para além disto, abunda o comércio (cafés e restaurantes), bem como zonas residenciais e empresariais e estabelecimentos de ensino superior.

Próximo da organização existem também espaços verdes. Por se situar em Lisboa, numa zona urbana e bastante movimentada, a afluência de pessoas é grande e o tráfego é abundante, principalmente de manhã, altura do dia em que as crianças ficam nas escolas e os adultos nos respetivos empregos.

2.1.2. Contexto socioeducativo

A organização educativa em análise caracteriza-se por ser uma IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social) que inclui crianças, em creche (entre os 4 meses e os 3 anos de idade) e em JI (entre os 3 e os 6 anos de idade), de diferentes classes socioeconómicas, sem e com NEE (Necessidades Educativas Especiais), acompanhadas por uma equipa de intervenção precoce; 12 educadoras, sendo uma diretora pedagógica, e 18 auxiliares de ação educativa, dentro de um grupo etário jovem, que apostam na constante melhoria e evolução da prática profissional; 1 psicóloga; e 17 funcionários em diversos serviços, receção, cozinha, refeitório, limpeza e secretaria (Organograma, Anexo A, p. 216).

Quanto ao estabelecimento em si, este tem no seu interior um espaço comum, onde se cruzam todos os intervenientes em momentos comuns do quotidiano, festas, apresentações e na celebração de datas significativas.

O exterior engloba dois jardins, um com mais espaço verde e natural e outro com materiais mais específicos adaptados às crianças. Como está presente a preocupação de articulação entre salas existe um mapa de jardins organizado de forma a promover, durante todo o ano, o encontro e a convivência das crianças de todas as salas, com diferentes faixas etárias (Entrevista, Anexo A, p. 209).

Todos os anos, a organização educativa adota um tema que é concretizado, de diferentes formas, na prática das educadoras com os grupos de crianças.

Conforme o PE (s.d.), a organização educativa rege-se por três modelos curriculares – *High Scope* (que proporciona a participação e aprendizagem ativa das crianças, segundo Formosinho, 2013), MEM (defensor da organização participada entre adultos e crianças na gestão das atividades, de acordo com Niza, 2013) e *Reggio Emilia* (que valoriza o registo e documentação pedagógica, conforme Lino, 2013) – orientando-se ainda pela Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) – uma metodologia de carácter investigativo, que valoriza os conhecimentos e os interesses das crianças, centrando-se na sua participação, não só na ação, como também na planificação e avaliação. O trabalho com esta metodologia dá enfoque à procura de respostas, em que o grupo é protagonista da investigação de um determinado tema ou tópico do interesse do mesmo, planificando a sua intervenção, de forma a encontrarem soluções para os seus problemas (Katz & Chard, 2009; Ramos & Valente, 2011).

Neste contexto socioeducativo, os princípios, estipulados no PE (s.d.), que orientam a ação dos educadores passam pela capacidade de reflexão, de criatividade e de gestão participada no que toca à equipa e seu funcionamento e ao grupo de crianças. Este contexto caracteriza-se, também, por atribuir importância à formação dos próprios agentes educativos e investe neste aspeto, tendo em conta diversas vertentes – relação entre equipa e criação de hábitos de diálogo entre culturas diferentes; partilha; justiça; cidadania; inclusão; criatividade; liderança; espírito crítico; hábitos de alimentação. Estas vertentes, ou “áreas específicas de formação” (PE, s.d., p. 22), variam de ano letivo para ano letivo de acordo com as necessidades do meio e das pessoas nele envolvidas.

Quanto às crianças e suas necessidades, e segundo o PE (s.d.), a organização educativa reconhece os seus interesses e tem em conta as suas curiosidades,

motivando-as, à medida que lhes fornecem conhecimentos e concepções da realidade (através de experiências e situações de jogo). É dada ênfase, nesta organização educativa, à formação pessoal e social das crianças, pelo que, todos os anos, pretende proporcionar um ambiente familiar, tecer laços de relação e optar por um serviço de qualidade, com vista à justiça e fraternidade.

Relativamente ao trabalho entre salas, são criados momentos em que existe a partilha de projetos entre salas e o envolvimento em pesquisas/descobertas que estejam a decorrer (Entrevista, Anexo A, p. 209). Pode acontecer o cruzamento de informações entre salas sobre um mesmo projeto com a mesma temática, no entanto não existiu, ainda, a realização conjunta de um mesmo projeto.

2.1.3. Equipa educativa

A equipa educativa da sala em que estive integrada é composta por uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa.

Para além destes elementos educativos, faz parte da filosofia da instituição que a mesma funcione como uma família alargada das crianças, pelo que a equipa não se restringe apenas aos dois elementos referenciais da sala de atividades, mas engloba todos os funcionários da instituição. (PCT, 2018, p. 37; Organograma, Anexo A, p. 216).

Por acreditarem na articulação dos vários saberes em educação, as educadoras trabalham em conjunto, em reuniões, com os professores especializados em dança criativa, expressão musical e inglês no planeamento, avaliação e adaptação das sessões aos grupos de crianças. Todas as educadoras reúnem periodicamente para refletirem sobre a sua prática pedagógica e para tomarem importantes decisões relativas ao bom funcionamento do estabelecimento (PCT, 2018).

Visto que são o *High Scope*, o MEM e o *Reggio Emilia* os modelos adotados pela organização educativa, os seus princípios e valores são, inevitavelmente, a base da ação pedagógica de toda a equipa e estes refletem-se na prática diária, que pude observar, e nos documentos oficiais da organização educativa a que as estagiárias podem ter acesso e consultar, PE e PCT.

Conforme o PCT (2018), e com base nos três modelos acima referidos, a educadora promove a aprendizagem ativa das crianças através de ações e interações naquilo e com aquilo que as rodeia (*High Scope*); permite que as crianças expressem as suas várias linguagens, estimulando a criatividade das mesmas, na disponibilização

dos mais diversos materiais e na aposta de atividades artísticas, e faz o registo e documentação das produções e conquistas das crianças (*Reggio Emilia*); organiza a rotina por meio de instrumentos de registo, permite, aqui, a participação das crianças, dando-lhes voz e espaço de ação na gestão da sala e da rotina e de tudo o que isso envolve e utiliza a MTP, possibilitando que a criança tenha um papel ativo na sua aprendizagem (MEM). Como referiu na entrevista (Anexo A, p. 209), a educadora “retira” destes modelos aquilo que considera mais relevante, tendo a sua própria forma de os interpretar e adaptar ao contexto, confessando alterar o verdadeiro funcionamento de alguns instrumentos de pilotagem.

São notáveis e visíveis a *confiança*, a *cumplicidade*, a *entreadajuda* e *cooperação*, a *partilha*, a *reflexão conjunta* e *permanente*, a *responsabilidade* e a *exigência*. A *essência* e *plenitude* de tudo isto sobressai nas relações tidas e afirmadas entre os profissionais e mostram de que é feito o trabalho de equipa – com vista ao alcance de objetivo comuns, assumindo uma atitude crítica, de curiosidade e de criatividade face às situações e/ou desafios encontrados, refletidos e partilhados em reuniões/debates para um enriquecimento a nível profissional e pessoal. A propósito deste tópico, Niza (2012) acredita que “o progresso do pensamento, das operações mentais, passa pelas co-operações, pela dialética impressa pelo debate, pelo confronto, pela coavaliação.” (p. 68).

Todos estes aspetos são promovidos, em sala, pela educadora e, de certa forma, também pela auxiliar, mesmo que com funções e intencionalidades distintas – ambas correspondem às inquietações, aos desassossegos e desejos e à necessidade de resposta e descoberta das crianças; têm em conta as diferenças individuais quanto aos ritmos de aprendizagem, sem nada impor às crianças; dão, nos momentos em que as crianças brincam nas áreas, apoio discreto e itinerante, permitindo que sejam elas a escolher o que querem fazer; harmonizam os conflitos que surgem, inevitavelmente, no dia-a-dia, dando espaço às crianças para que tentem resolvê-los sozinhas, sem, claro, abusar da autoridade e do poder. Poder este que não se centra nas duas adultas, pelo contrário, é partilhado com todos porque todos constituem o grupo. Existe, portanto, um equilíbrio nas relações de poder e de participação.

Só neste contexto é que noções como as de «ordem» e «disciplina» poderão vir a ter algum sentido não autoritário mas democrático – uma «ordem» e uma «disciplina» que são de grupo e não de um «chefe», porque tateadas e experimentadas e não impostas por uma hierarquia. (Niza, 2012, p. 64)

Em sala, as funções das adultas são distintas, mas facilmente invertidas/trocadas, isto é, a educadora pode estar a limpar a sala e a auxiliar pode estar a dinamizar um momento em grande grupo, como, normalmente, acontece. A educadora demonstra preocupação em agir em conformidade com o grupo e com os seus interesses. Modifica, por exemplo, a organização do espaço físico de acordo com aquilo que vai percebendo serem as necessidades das crianças e a auxiliar participa neste processo. Isto revela a existência de um efetivo trabalho cooperativo entre ambas.

Torna-se importante referir ainda que nas relações tidas entre educadora-crianças, auxiliar-crianças e entre pares prevalece o afeto. Resumindo, caracterizo esta equipa como sendo *disponível, estimuladora, dialogante e cuidadosa*.

2.1.4. Ambiente educativo

Espaços físicos e materiais

Importa realçar a necessidade de organizar o ambiente educativo de forma a proporcionar às crianças as condições necessárias ao seu desenvolvimento integral e holístico – desenvolvimento motor, sensorial, linguístico, social e cognitivo.

Sendo o espaço “o local onde tudo acontece (relações, actividades, desafios)” (Portugal, 2011, p. 47), importa que este seja de qualidade e que se oriente a sua organização para uma menor ação do adulto e maior autonomia da criança.

Como a seguir se irá comprovar, a sala tem um espaço amplo, rico e estimulante onde as crianças têm oportunidade de movimento, exploração e manipulação e os diversos materiais e objetos a que as crianças têm acesso atendem a “critérios de qualidade e variedade, baseados na funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético” (Silva, et al., 2016, p. 26).

A sala, representada na planta da Figura 1 (Anexo A, p. 7), contém um conjunto de 12 áreas, definidas no PCT e a seguir descritas pormenorizadamente, e, ainda, uma área central para o trabalho coletivo.

Cada uma destas áreas de atividades deverá aproximar-se o mais possível dos espaços sociais originais e utilizar os materiais autênticos, com exceção, naturalmente, do centro dos brinquedos como área de jogo e «faz de conta»; . . . deverá reproduzir . . . um estúdio ou oficina de trabalho, em tudo aproximado dos ambientes de organização das sociedades adultas. (Niza, 2012, p. 200)

A área da *Biblioteca* (A) com livros, poesias, rimas, dicionários, cadeiras, *puffs*, tapetes e mantas torna esta zona confortável e de descanso. Nesta área, as crianças ouvem, contam e recriam histórias.

A área da *Escrita* (C) com material de escrita; com os cartões dos nomes de todas as crianças e da equipa de sala; com recortes de todas as letras do alfabeto, maiúsculas e minúsculas, e dos números de zero a dez; com letras de íman e o respetivo quadro, com carimbos de letras; com ficheiros de palavras; com jogos de letras, vai permitindo que as crianças desenvolvem competências de linguagem escrita e oral.

A área de *Projeto e de Ciências* (L) contém elementos da natureza (bolotas, folhas secas, entre outros), uma balança, um globo, luvas, livros acerca desta área de conteúdo e objetos feitos pelas crianças aquando dos projetos.

A área dos *Jogos de Chão* (I) tem um tapete que permite mesmo a brincadeira no chão. Blocos de madeira, animais de plástico, carros e camiões de brincar e rolos de cartão compõem esta área.

O número 2 da Figura 1 representa um armário onde estão guardados e preservados, no seu interior, materiais que ainda não foram utilizados. Do lado de fora deste armário, encontram-se os placares das diferentes áreas existentes na sala e nos quais estão colados os cartões de cada criança, utilizados para marcar em que área se encontram.

A área dos *Jogos de Mesa e da Matemática* (J) disponibiliza *puzzles*, blocos, dominós, lotos, tangram, geoplano, ábaco, régua, esquadros, números, formas geométricas, tudo jogos desafiantes para as crianças e que requer da parte delas maior capacidade de concentração.

No armário aberto (3), ou seja, sem portas, estão, para além de alguns pertences da educadora, os materiais da área dos jogos de mesa e as caixas dos portefólios de cada criança, ao qual elas têm acesso e põem as produções que desejam ter no seu portefólio final, levado para casa.

A área do *Faz-de-Conta* (E) trata-se de uma zona que polariza “as atividades de cultura e educação alimentar” (Niza, 2012, p. 200). Apresenta armários, frigorífico, mesa, bancos, cama de bebé, frutas e utensílios de cozinha de plástico (panelas, pratos, copos e talheres), um cesto com mantas e lenços e sapatos de adultos. Os materiais aqui presentes permitem que as crianças os explorem e os utilizem para diferentes propósitos/funcionalidades e permitem também o jogo social através da imitação e da recriação de cenas da sua vida. Ao lado desta área, representado com o número 1, está

um balcão com o lavatório, onde se dirigem as crianças sempre que tenham de lavar as mãos ou a cara, e os copos de água de cada criança.

O número 4 representa uma zona onde é exposto o Plano Semanal da Educadora, os Planos do Dia, o Diário de Turma e os Planos de Ginástica feitos com as crianças. Para além disso, nesta zona existe um cabide, onde as famílias penduram os sacos de pano, que vão para casa todas as semanas e contêm os cadernos de notícias e as histórias escolhidas pelas crianças.

A área do *Mini Faz-de-Conta* (K) tem uma casa de madeira pequena e aqui as crianças manipulam dentro dela variados materiais também pequenos, como bonecos, mobiliários animais e loiças.

Na área da *Caixa Sensorial* (F) são colocados numa caixa de tamanho grande diversos materiais de plástico (pás, barcos, cones de gelado, cuvette de gelo, etc.) e elementos (água ou areia) com a possibilidade de as crianças fazerem atividades de manipulação sensorial.

O *Ateliê* (D) engloba esculturas e invenções, desenho, pintura, recorte e colagem, modelagem e aguarelas e tem à disposição das crianças uma panóplia de materiais (pinceis, finos e grossos, tintas de várias cores, cavalete, canetas de feltro, lápis de cor, lápis de cera, lápis de grafite, esferográficas, folhas de papel brancas A4 e A3, cola branca, cola batom, cola líquida, fita-cola e material de desperdício) que lhes permitem a realização dessas atividades de expressão plástica.

A *Mesa de Luz* (H) é uma mesa com iluminação e nela destacam-se os diversos materiais (palhinhas, panos, rolos, pedras coloridas, tecidos, papel celofane, paus coloridos, transparências) que lá são postos e que permite às crianças criar composições interessantes e apelativas.

A área do *Eu* (G) é destinada à criança que sente necessidade de se acalmar, descansar ou estar e brincar sozinha. Por isso mesmo, traduz-se num espaço confortável com almofadas, livros e outros brinquedos significativos.

A área do *Espetáculo* (B) com um palco, um pano vermelho como fundo e um conjunto de roupas e fatos fantasiados incentiva e estimula a dramatização e a criação de pequenos teatros e concertos musicais.

Na área central, são privilegiados os momentos de grande grupo que são diversificados, favoráveis, ricos e frutíferos a todos os níveis – são feitas as reuniões da manhã e da tarde; são contadas e ouvidas as mesmas histórias e muitas novas; são tidas muitas conversas e clarificados e resolvidos problemas vividos e/ou inquietações

sentidas; são feitas diversas partilhas, vindas das crianças ou da educadora, e comunicados os imensos projetos que surgem de muitas dessas partilhas, entre outras.

Em todas as áreas é possível observarem-se a realização de brincadeiras a sós, a pares ou em pequeno grupo e com o passar do tempo, e sempre que possível, a educadora vai renovando os materiais das áreas para aumentar o interesse e motivação das crianças pelas mesmas (PCT, 2018).

Nas paredes são expostas as produções que as crianças vão fazendo ao longo do ano e que são comunicadas e partilhadas com outras salas.

A produção de *produtos culturais* e a sua mostra e utilização . . . emprestam dimensão ética à aprendizagem escolar. Torna-se assim público, negociável e solidário o resultado do trabalho de aprender . . . se não pudessem circular na turma, na escola e na comunidade como objetos de partilha, de solidariedade e de coesão comunitária . . . perderiam a sua significação . . . Esse valor de circulação e de interação comunicativa assegura, em última análise, a validação social dessas produções culturais no interior de uma comunidade de aprendizagem. (Niza, 2012, p. 406)

Por fim, considero importante referir que pude observar que em todas as áreas ocorrem determinadas brincadeiras que são a clara recriação e reprodução daquilo que as crianças veem os adultos fazer, tanto em sala, como fora dela, em contexto familiar.

Rotina

No que toca à rotina, nesta organização educativa privilegia-se a rotina como princípio organizador do dia-a-dia da vida das crianças, dando senso de regularidade e permitindo que estas antecipem e participem nos vários momentos. A distribuição das atividades no tempo e organização dos dias desenrolam-se segundo a Tabela 2 (Anexo A, p. 10) e a Tabela 3 (Anexo A, p. 11).

Conforme a Tabela 3, o dia começa numa das salas da organização educativa, que não a nossa, para o acolhimento, conjuntamente com outro grupo de crianças. Às 9h00, a educadora vai buscar o grupo, recebe o registo das presenças das crianças que, até então, chegaram e vai para a sala habitual. Esta já se encontra pronta (com as mesas e cadeiras dispostas corretamente) para a chegada das crianças. Assim que entram na sala sentam-se todos nas cadeiras para se dar início à reunião da manhã.

Antes de mais, cantasse a canção do Bom Dia para se dar início a um novo dia e para que as crianças se sintam acolhidas e tranquilas neste espaço. De seguida,

procede-se ao preenchimento do Plano do Dia, onde a educadora regista, ao mesmo tempo que conversa com o grupo, o que está planeado para o próprio dia. Feito isto, as crianças responsáveis marcam o dia e o mês, o tempo, e escolhem-se as áreas para que cada um se quer dirigir. Se existirem, é neste momento da manhã que as crianças partilham jogos que trazem de casa para ficarem durante uns dias na sala ao dispor de todo o grupo.

Finalizada a reunião, as crianças vão para as respetivas áreas trabalhar autonomamente / desenvolver projetos que estejam a decorrer no momento / realizar atividades livres e/ou orientadas.

Às segundas-feiras, os passos da reunião têm mais um acrescento por ser o começo da semana – contam-se as novidades do fim-de-semana, se as houver, escolhem-se os responsáveis da semana e distribuem-se as tarefas pelas crianças (limpar a mesa; regar as plantas; ir buscar a fruta; marcar o tempo; distribuir os chapéus; dar comida aos peixes; pôr a mesa).

Às sextas-feiras, a reunião é também mais demorada, precisamente por ser o final da semana, em que se procede à leitura dos cadernos de notícias das crianças, do caderno da mala da Matilde (uma mala com a Matilde, personagem de uma história infantil, que viaja de casa em casa e as suas vivências são registadas num caderno), do caderno da mala das descobertas (um caderno onde são registadas as mais variadas pesquisas feitas em casa com as famílias); e à troca de livros (cada criança escolhe, dentro de um conjunto específico de livros, um para levar para casa).

Às 11h15, ou às 10h15 nos dias em que o grupo tem outras atividades (estipuladas na Tabela 2), as crianças começam a arrumar e é feita novamente outra reunião em grande grupo para se fazer o registo das áreas que frequentaram, para comerem a fruta, para irem à casa de banho e depois para o recreio.

Às 12h00, as três crianças responsáveis pela mesa vão ao refeitório prepará-la com os seus adultos de referência, auxiliar ou educadora, ou as estagiárias, para almoçarem e voltarem, novamente, para o recreio.

Às 13h45 sobem para a sala com a auxiliar e quando chega a educadora, esta conta-lhes uma história e conversa um pouco com o grupo sobre a mesma.

Logo a seguir, as crianças escolhem as áreas e vão para as mesmas trabalhar autonomamente / desenvolver projetos que estejam a decorrer no momento / realizar atividades livres e/ou orientadas – exceto às segundas-feiras, que, como expresso na Tabela 2, há Inglês, atividade que têm logo a seguir à leitura da história (normalmente

à escolha da educadora, mas algumas crianças costumam trazer histórias de casa para a educadora ler a todos) e escolha das áreas.

Às 15h15, o grupo começa a arrumar a sala e juntam-se em grande grupo para uma última reunião. Nesta, faz-se o registo das áreas em que as crianças estiveram, a avaliação do Plano do Dia (verificação se o que estava planeado foi concretizado ou não), o preenchimento do Diário de Turma (em que se tem de registar o que as crianças não gostaram, o que gostaram, o que fizeram durante a semana e o que pretendem fazer na semana seguinte – esta última lacuna é preenchida às sextas-feiras) e as Comunicações (tempo em que as crianças comunicam a todo o grupo os desenhos, as brincadeiras ou as construções que fizeram durante o dia).

Às 16h acaba a reunião e a auxiliar leva as crianças ao recreio para poderem brincar um pouco antes de irem lanchar às 16h20.

É de realçar, por fim, que toda a rotina organizativa criada não é rígida, mas sim flexível para ser possível responder às necessidades e interesses de cada criança, como também respeitar a sua individualidade e os seus tempos de aprendizagem.

2.1.5. Famílias

Pelas informações disponibilizadas no PCT (2018), é possível deduzir que a situação social (capital económico, académico e cultural) das famílias é de nível socioeconómico médio.

Através das minhas observações, percebi que de uma grande parte do grupo de crianças, quem as vai levar e buscar são apenas os pais ou as mães. Por outro lado, de uma pequena parte são diferentes familiares, como os avós.

É seguro afirmar que todas estas famílias envolvem-se e participam na vida dos filhos no JI, dada a quantidade e qualidade das partilhas e das notícias que trazem. Existem algumas famílias que se destacam por serem mais presentes, envolvidas e participativas, e existem, por outro lado, algumas menos presentes, por não terem tanta disponibilidade.

As partilhas ou notícias trazidas variam entre si, porém todas transmitem e fazem sobressair os interesses/curiosidades/questões/necessidades das crianças que, depois de divulgadas, podem ser trabalhadas com a educadora. Trabalho esse que passa por um processo significativo, longo ou não, de construção/procura de respostas, finalizado com a comunicação de um produto final pertinente e com sentido e que se traduz num

conjunto de aprendizagens adquiridas e conhecimentos concebidos (MTP). As partilhas e notícias variam bastante a nível de conteúdo, uma vez que cada criança e cada um dos seus interesses é diferente e único. Neste sentido, mostram passeios em família, produtos feitos com a família, objetos significativos trazidos de casa, entre outros.

Existe a preocupação, por parte da educadora, em incluir e pôr as famílias a par do processo educativo dos próprios filhos. Há abertura para que entrem na sala a qualquer altura do dia e vejam o que se está a fazer no momento e para que venham, sempre que se disponibilizem, explicar, mostrar, partilhar coisas, no fundo, participar

Os instrumentos expostos fora da sala facilitam o envolvimento das famílias e permitem também que se inteirem daquilo que se vai passando, bem como os recados que vão para casa, nos cadernos de notícias de cada criança, acompanhados por fotografias, que informam, mostram aquilo que está a decorrer na sala e solicitam a participação das famílias. Mesmo sem se solicitar, estas famílias trazem coisas interessantes – foram percebendo ao longo do tempo o modo de trabalho da educadora e as próprias necessidades do grupo de crianças, pelo que algumas famílias levam para a sala diversos materiais, muito utilizados por este grupo em específico.

A comunicação frequente entre a educadora e as famílias contribui para o sentimento de pertença dos pais ao meio pedagógico, fornecendo segurança à criança, na medida em que se apercebem da comunicação com os seus pais e sentem a confiança depositada por eles na organização educativa (Folque, Bettencourt, & Ricardo, 2015). A comunicação não se fica pelos recados, são também marcadas reuniões ao longo do ano letivo. As reuniões podem ser marcadas a pedido da educadora ou a pedido das famílias, no dia e horário de atendimento da educadora. Nestas reuniões, a educadora faz um balanço daquilo que foi observando e solicita a colaboração das famílias na avaliação dos próprios filhos. Quando necessário, e em situações específicas, a educadora marca reuniões emergentes para se chegar em conjunto a estratégias de resolução de algum problema relacionado com a criança.

O trabalho da educadora com as famílias tem como objetivo primordial o desenvolvimento holístico das crianças, incluindo-as no planeamento de atividades e na avaliação das vivências das crianças – “As famílias são consideradas muito importantes no processo de desenvolvimento da criança, portanto a própria escola está organizada de forma a que as famílias tenham um papel ativo.” (Entrevista, Anexo A, p. 209)

2.1.6. Crianças

O grupo acompanhado é composto por 25 crianças, 12 do género feminino e 13 do género masculino (Tabela 4, Anexo A, p. 15). As idades estão compreendidas entre os 4 e os 6 anos, sendo que em dezembro de 2018 já todas as crianças completaram os 5 anos de idade.

As habilitações literárias dos progenitores . . . variam entre a escolaridade obrigatória e estudos superiores (incluindo Mestrados e Pós-Graduações). Pela análise das profissões . . . [conclui-se] que a maioria das crianças se inscreve num grupo socioeconómico médio, embora alguns casos pontuais e sinais externos (roupas, brinquedos ou meio de transporte utilizados) . . . deem conta de situações económicas mais baixas ou mais elevadas. (PCT, 2018, p. 7)

O percurso institucional do grupo é semelhante, existindo uma continuidade do grupo de ano para ano, dado que a maior parte das crianças, 22, estão juntas, e com a mesma equipa educativa, desde que entraram no JI. Das 3 novas crianças que integraram este ano o grupo, 2 já frequentavam esta organização educativa e 1 transitou de outra, pelo que para esta criança este ano é um ano de integração e habituação.

Caracterizando agora, sucintamente, o grupo, é importante salientar que independentemente das vivências, das experiências sociais, dos conhecimentos do grupo, isto é, do seu *stock de conhecimentos*, é dentro de um espaço comum, da sala, que estas crianças estabelecem relações e trocam experiências. As relações sociais estabelecidas dentro de sala acabam por influenciar diretamente a vida familiar, assim como as suas vivências no seio familiar influenciam o quotidiano no JI, sendo ambos os “espaços sociais constitutivos da estruturação da . . . vida quotidiana [das crianças]” (Ferreira, 2004, p. 65).

No geral, as crianças caracterizam-se por serem bastante autónomas e criativas, já com valores como o respeito, a partilha e a entreajuda incutidos pela equipa educativa de sala. A relação que o grupo tem tanto com a educadora, como com a auxiliar é de confiança, de segurança e de respeito. Para além disso, as crianças são efetivamente participativas e envolvem-se totalmente naquilo a que se comprometem. Querem fazer tudo e sabem tomar a iniciativa, tomar decisões, individuais e em grupo, e ter sentido crítico.

O ano passado, a RV chegou e disse-me “D, já não gosto da nossa sala assim, vamos mudar a sala”. Então eles fizeram um novo plano, só porque sim, só porque acharam que

já não mexíamos na sala há muito tempo e trocámos as áreas e foi com eles mesmo que fiz. Ficaram cá alguns meninos comigo a fazer essa troca. Há alturas em que isso é possível acontecer. (Entrevista, Anexo A, p. 209)

A curiosidade é outra das grandes características destas crianças e, estando elas habituadas a trabalhar segundo a MTP, estão constantemente a questionar-se sobre aquilo que as rodeia e a sugerir temas, que lhes desperta o interesse, para a realização de futuros projetos.

O VO veio falar comigo sobre uma ideia que teve a propósito de ter estado a ver livros de animais na área das ciências. Quer, então, começar um novo projeto sobre bichos venenosos. Disse-lhe para pensar melhor na ideia e para depois contar-me os pormenores todos dela para podermos iniciar o novo projeto. (Registo Diário Nº 37, 03 de dezembro, Anexo A, p. 117)

É um grupo muito ativo e enérgico, tornando os momentos de calma e concentração muito breves, até porque surgem, recorrentemente, situações de conflitos. Certas crianças apresentam comportamentos particulares, mais desafiadores, com manifestações e reações um tanto ou quanto agressivos e instáveis e com uma autorregulação pouco efetiva, sendo necessário o acompanhamento por parte da psicóloga da organização educativa. Contudo, prevalece nestas crianças o lado mais afetivo, dedicado e preocupado. Algumas têm Terapia da Fala por demonstrarem dificuldades de articulação de sons.

A autorregulação é mais difícil para algumas crianças deste grupo do que para outras. Falo especificamente do MM e do MR, ambas crianças com as quais é necessário um esforço maior para resolver determinadas situações de conflito, seja interior, com outras crianças ou conosco (adultas). (Registo Diário Nº 05, 09 de outubro, Anexo A, p. 60); A dada altura, o MM quis ir ver o irmão mais novo e, com a autorização da auxiliar, acabei por ir com ele Depois do registo das áreas e da avaliação do Plano do Dia, fizeram a avaliação da semana. Neste momento, algumas crianças disseram que não gostaram do comportamento do MM. Quando chegou a vez do próprio falar, disse *“Eu não gostei que tivesse portado mal.”*. A educadora e o grupo aplaudiram este momento O facto de o MM ter conseguido reconhecer o seu comportamento e transmiti-lo ao grupo foi um grande passo. Também o facto de a educadora ter aplaudido e pedido a todos para o fazer também, demonstra que está a valorizar a atitude tomada. Para além disto, o MM mostrou-me o seu lado mais sensível e carinhoso quando fui com ele visitar o irmão mais novo. Mostrou ser muito preocupado e dedicado ao irmão. (Registo Diário Nº 11, 19 de outubro, Anexo A, p. 76)

O comportamento dessas crianças acaba por se refletir na estabilidade do restante grupo, por ser preciso, muitas vezes, interromper um momento de grande grupo para se resolver determinada situação/conflito. O grupo, facilmente, dispersa e perde o foco (Entrevista, Anexo A, p. 209).

Mesmo que alguns pares acompanhem/brinquem/falem mais com uns do que com outros (como o AC, o BF e o TG; o AD, o MR e o RG; a BC e a MaM; a AP e a LC, por exemplo), todas as crianças têm “fortes relações de amizade” (PCT, 2018, p. 5) entre si e as 3 crianças que não faziam parte do grupo integraram-se “bem . . . , foram muito bem-recebidas e acolhidas e já estabeleceram relações afetivas positivas com todos.” (PCT, 2018, p. 5).

Em relação a brincadeiras nas áreas, as raparigas do grupo têm tendência a brincar na área do *Faz-de-Conta* e os rapazes na área dos *Jogos de Chão*, mas o contrário também acontece, muito frequentemente, por sinal – é comum ver os rapazes a fazer comida na cozinha ou a lavar a loiça e as raparigas a brincarem nos jogos de chão com blocos e carros. Para além disso, são observáveis tanto brincadeiras a pares, como brincadeiras a sós.

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

3.1. Intenções para a ação

De uma ação pedagógica não se dissociam intencionalidades pedagógicas por levar o educador a atribuir “sentido à sua ação, [a] ter um propósito, [a] saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar.” (Silva, et al., 2016, p. 13). Conforme Cardona (2011), as intencionalidades que o educador define acabam por refletir o seu ser, o conhecimento que tem de si e dos outros, o respeito que demonstra pelos outros e a sua conceção de criança e, conseqüentemente, de infância.

Neste sentido, defini um conjunto de intenções (Tabela 1), para com o grupo de crianças, para com a equipa educativa e para com as famílias, que nortearam a minha intervenção durante toda a PPSII. A definição destas intenções não teve por base apenas os meus princípios enquanto futura profissional de educação, teve também a influência dos modelos com os quais contactei na organização educativa – *High Scope*, *MEM* e *Reggio Emilia*.

Tabela 1
Intenções para a ação

Intenções para a ação...	
... com o grupo de crianças	- Observar e escutar ativamente; - Promover o diálogo, a interação e a cooperação entre crianças; - Contribuir para o desenvolvimento discursivo; - Promover a resolução de conflitos; - Promover o espírito de entreajuda.
... com a equipa educativa	- Compreender, integrar e atuar na dinâmica de grupo criada pela equipa educativa; - Assumir o grupo gradualmente enquanto figura de referência; - Dialogar e refletir em equipa sobre as necessidades do grupo e sobre a ação pedagógica.
... com as famílias	- Promover o envolvimento e a participação ativa das famílias.

Nota. Fonte própria.

3.1.1. ... com o grupo de crianças

A observação e a escuta de conversas e comunicações de crianças esclarecem o rumo/caminho que o educador deve seguir, uma vez que são o seu meio de expressão de necessidades, de escolhas, de intenções e de sentimentos. Por atribuir importância a este facto estabeleci a seguinte intencionalidade – Observar e escutar ativamente cada uma das crianças e o grupo em geral.

Observar e escutar são práticas recorrentes e cruciais e é verdadeiramente a criança o agente principal do seu processo educativo, segundo os modelos adotados pela organização educativa – é a partir das crianças, das suas capacidades, dos seus interesses, das suas curiosidades, das suas partilhas e das suas descobertas que se age em sala e só é possível o educador entender estas características/aspetos se assumir uma postura de observação constante e de escuta ativa constante.

As observações podem ser planeadas, para disponibilizarem mais pormenores sobre o modo de aprendizagem das crianças, e quando não o são sucedem-se no dia-a-dia do JI, de forma espontânea e automática, sendo fundamental o seu registo imediato, para não ser esquecido, caso o educador as considere um marco significativo e relevante na aprendizagem da criança (Carvalho & Portugal, 2017). Portanto, torna-se importante definir observações mais analíticas, sempre com um propósito por detrás e focadas em determinadas particularidades, e não tão descritivas dos acontecimentos da rotina do grupo.

“Saber escutar é uma tarefa activa com grande valor informativo no que respeita quer à comunicação, quer à aprendizagem.” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 37).

Assim sendo, ouvir cada criança, captar falas, saber desenvolvê-las e pensar nelas como pontos de partida, constituem estratégias que poderão facilitar a criação de “um clima de livre expressão das crianças reforçado pela valorização pública das suas experiências de vida, das suas opiniões e ideias.” (Niza, 1996, p. 146).

O que vai ao encontro da segunda intencionalidade por mim definida, promover o diálogo, a interação e a cooperação entre crianças, favorável à sua aprendizagem. O diálogo e interação porque, e conforme Post e Hohmann (2011),

em contextos de aprendizagem activa dão particular atenção às acções, sons, expressões, gestos e palavras das crianças. Observam e ouvem cuidadosamente as crianças e dão-lhes “tempo de antena” e espaço suficiente de conversação para se expressarem à sua maneira, permitindo que as crianças ouçam a língua e participem como interlocutores activos na comunicação. Bebés e crianças *querem* comunicar, relacionar-se e veicular significado. Quanto mais são apoiados no respeito pelos seus desejos, melhores comunicadores se tornam. A posterior facilidade com a fala, a escuta, a leitura e a escrita tem as suas raízes nas parcerias precoces estabelecidas com pais e educadores compreensivos que gastam o seu tempo a falar com os bebés e a ouvi-los atentamente. Tais adultos compreendem que os bebés e as crianças pequenas “falam” à sua própria maneira e *precisam* de falar, mesmo antes de conseguirem utilizar as palavras “corretas”. (pp. 30-31)

Esta intenção quere-se promovida em momentos de grande grupo, em momentos de pequeno grupo e em momentos individuais. Com estas oportunidades a criança é escutada, o que representa um dos seus direitos e assume o educador como alguém responsivo que integra no currículo da criança os seus interesses.

De acordo com Post e Hohmann (2011), estes momentos são fundamentais para a criação e fortalecimento de relações se o educador criar um clima de cooperação e confiança com as crianças, interagindo a um nível físico – tocando, segurando, falando e brincando, tranquila e calorosamente; se tiver prazer em interagir com as crianças, adaptando o seu estilo de interação a cada uma e dando-lhes tempo para, realmente, interagirem e responderem à sua maneira; se apoiar as relações das crianças com os pares e outros adultos; se responder de forma facilitadora às necessidades e às chamadas de atenção das crianças, e respeitar as suas preferências e temperamentos; se observar, ouvir, comunicar, conversar, comentar, reconhecer, valorizar; entre outros.

Senti necessidade de separar as últimas três intencionalidades, contribuir para o desenvolvimento discursivo, promover a resolução de conflitos e promover o espírito de entreajuda, da segunda intencionalidade porque são diferentes, no entanto acabam

por se cruzar, na medida em que as três agora referidas serão promovidas através do diálogo e das interações a estabelecer com o grupo e entre ele.

Os educadores empenhados na comunicação autêntica com as crianças procuram escutar a criança (compreender o que ela tem para dizer), criar empatia (reconhecer e valorizar o seu ponto de vista, ser capaz de reconhecer os seus sentimentos), respeitar a criança (tomá-la a sério, atender aos seus ritmos) e manter expectativas positivas sobre a sua capacidade e necessidade de comunicação. (Folque & Bettencourt, 2018, p. 118)

O papel do educador nos momentos de conflitos deve ser o de mediador, pedindo às crianças que expliquem os seus pontos de vista, dando-lhes voz e oportunidade de se justificar. Para além disso, o educador deve manter um discurso calmo, diretivo e firme, promovendo o valor de respeito mútuo. Contudo, as próprias crianças podem assumir um papel semelhante, conversando com as outras crianças quando surgem conflitos e o adulto deve incentivá-las a resolver os seus próprios problemas, conversando com as outras crianças e não recorrendo sempre à intervenção dos adultos. Propor às crianças que recorram aos pares quando precisam de ajuda, para além de se responsabilizarem umas pelas outras, contribui para a resolução mais autónoma de problemas sem que seja necessária a intervenção do adulto e é neste aspeto que me quero focar.

3.1.2. ... com a equipa educativa

Compreender, integrar e atuar na dinâmica de grupo criada pela equipa educativa foi, para mim, a primeira intenção a ter em conta, considerando a importância de primeiro conhecer o grupo, a equipa e o seu modo de atuação e inteirar-me das suas rotinas para, posteriormente, poder atuar em conformidade e da melhor forma e ir ao encontro daquilo que a educadora e que a auxiliar esperam. O que me levou a definir a segunda intencionalidade – assumir o grupo gradualmente enquanto figura de referência, começando por fazer parte dos momentos de grande grupo dinamizados pela educadora até ser capaz de os dinamizar sozinha.

Uma intencionalidade que é, por si só, um desafio necessário para o desenvolvimento da minha identidade profissional e uma ambição minha. Para isto é também necessário um trabalho de cooperação com a equipa que me acompanha todos os dias na prática e que me leva a assumir cada vez mais um papel central no seio desta. Costa e Caldeira (2015) afirmam que

se, por um lado, há um ponto comum a todos os educadores de infância que é a relação pedagógica com as crianças, por outro, não há um ser educador, pois «não há homogeneidade na composição, nas funções, nas perspectivas, nos valores e nas atitudes de todos os membros da mesma área» (Sarmiento, 2009, p. 47). Há uma exigência subjacente a esta construção progressiva que se reifica numa capacidade reflexiva que conduz à redescoberta permanente do sentido da ação educativa. (p. 116)

Também o planeamento das atividades tem de ser feito em conjunto/em equipa. Relativamente a esta premissa, Roldão (2007) refere que o “trabalho colaborativo se estrutura essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados” (p. 27). Neste caso, os resultados visados prendem-se, única e exclusivamente, com a aprendizagem e, consequente, desenvolvimento holístico de cada uma das crianças.

Por último, e não menos importante, dado que “uma prática reflexiva profissional jamais é inteiramente solitária” (Perrenoud, 1999, p. 25), a intenção de dialogar e refletir em equipa sobre as necessidades do grupo e sobre a ação pedagógica faz todo o sentido ter em mente e ser praticada diariamente. Como afirma Perrenoud (2002), o educador é “um inventor, um pesquisador, um improvisador, um aventureiro que percorre caminhos nunca antes trilhados e que pode se perder caso não se reflita de modo intenso sobre o que faz e caso não aprenda rapidamente com a experiência.” (p.13).

Refletir para o exercício de uma melhor e mais eficiente prática é uma necessidade que deve fazer parte do percurso de um profissional de educação. A reflexão é importante para a consciencialização da prática que se está a adotar e para a sua constante melhoria, tendo em conta cada criança e o grupo, bem como os seus comportamentos e atitudes e os seus interesses e curiosidades. A ação de refletir permite “identificar a importância e os novos desafios que predominam na prática onde o profissional consiga dar respostas às situações que emergem no dia-a-dia, criando um repertório de soluções às situações complexas no quotidiano escolar.” (Castelli, 2010, p. 2).

3.1.3. ... com as famílias

cumprir saber que o saber que se adquire na escola continue o saber que fora dela se alcança, de maneira que constituam uma só vida mental, uma só experiência – continuidade perfeita entre a aula e a vida, entre a lição e o mundo, entre o professor e o lar. (Sérgio, 1939, p. 80)

É sabido que as famílias e a comunidade têm um papel fundamental na educação das crianças. Pede-se, de ambas, envolvimento e participação para que a organização educativa possa desempenhar a sua função de mediadora e promotora das expressões culturais das populações que serve (Niza, 2012), com vista à evolução holística das mesmas. “O envolvimento das famílias com a comunidade e os seus recursos culturais e ambientais potencia trânsitos de saberes e de vontades comuns que enriquecem e são enriquecidos através da creche.” (Folque & Bettencourt, 2018, p. 123).

Existe, portanto, a preocupação em incluir as famílias na vida dos filhos e, como tal, a minha principal intenção é a de continuar, de certa forma, este trabalho de promoção do envolvimento e da participação ativa das famílias, estabelecendo com as famílias, que o permitirão, uma relação de confiança, essencial para a troca de informações relevantes, de maneira a que me reconheçam como uma figura de referência para as crianças e, até certo modo, responsável por elas.

Para tal, tentar atender às suas dúvidas e necessidades e dialogar sobre o dia-a-dia dos seus filhos, bem como sobre as suas preocupações, atitudes, comportamentos e conquistas é uma prioridade. Para além disso, são objetivos valorizar todas as partilhas das famílias e fazer chegar a todas, ou a tantas quanto possível, o trabalho que vai sendo feito durante o período de estágio.

Este envolvimento e participação das famílias no contexto pedagógico traz benefícios para as crianças e influencia a postura que esta assume, a vários níveis: motivacional, de autoestima, de redução de problemas de comportamento, entre outros, podendo até melhorar a vida a nível familiar (Lazarević & Kopas-Vukašinović, 2013). É por isso importante a continuidade entre família e escola, dado que são os principais agentes educativos da criança nesta fase da sua vida (Araújo, 2014).

3.2. Processo de intervenção

Todo o processo de intervenção envolve a ação pedagógica em si, e os princípios por detrás, e as planificações. O modo como estes aspetos foram, por mim, planeados, pensados e avaliados será agora explicado.

Numa fase inicial, a minha intervenção passou essencialmente pela adoção de uma postura de apoio às atividades e rotinas da sala e do grupo, de forma a integrar-me e a compreender melhor como estas funcionavam. Nas primeiras semanas, a

intervenção do ponto de vista mais pedagógico surgiu com o apoio da educadora através das suas sugestões de continuação de atividades iniciadas por si, mas, cedo, comecei a criar e dirigir as minhas atividades autonomamente, recorrendo sempre, e previamente, à aprovação da educadora.

Com o avançar da intervenção, a educadora ausentou-se da sala algumas vezes, umas por necessidade, outras para me fazer experienciar o estar sozinha em sala com um grupo de 25 crianças. Confesso que a gestão do mesmo foi um desafio diário permanente, pelo que senti necessidade de criar estratégias para conseguir lidar, gerir e envolver o grupo em alguns momentos, principalmente nos de transição, entre dinamização de atividades e momentos da rotina. Desta necessidade adveio a planificação nº 3 (Anexo A, p. 170), em que me comprometi a trazer e ensinar novas canções, lengalengas e adivinhas, inseri-las num dossiê e recorrer a ele nesses tais momentos de transição.

Foram muitos os momentos de conversação em grande e pequeno grupo por mim dinamizados e mediados, que se tornaram em momentos ricos de planeamento conjunto. São momentos importantes e determinantes para a capacidade organizativa da criança e das suas atividades (Sampaio, 2009). Isto é, parte da gestão cooperada do currículo em que a criança tem uma voz ativa, que é ouvida pela educadora e que toma decisões sobre as atividades a desenvolver no seu meio pedagógico (Folque, 2012). Estes momentos caracterizam-se pela Iniciativa do educador, Resposta da criança e Avaliação do educador. Aqui, a resposta da criança é crucial para prosseguir com ou reformular uma proposta (Cazden, citado por Folque, 2012).

Posto isto, como estava inserida num contexto que valoriza a autonomia e a voz da criança e que trabalha segundo a MTP, parte das minhas planificações eram pensadas e realizadas no próprio dia e não *a priori*, como os planos das sessões de educação física realizados pelas crianças com o meu auxílio (Anexo A, planificações nº 4, 5 e 9, pp. 172, 173 e 191). Enquanto que outras já eram sim planeadas *a priori*, como, por exemplo, as planificações de determinadas etapas dos projetos (Anexo A, planificações nº 1 e 8, pp. 143 e 180), sem, evidentemente, descartar aquilo que as crianças queriam fazer para o desencadear dos mesmos.

Dado o método de trabalho em vigor (MTP) ser prática constante para este grupo, realizei, com o mesmo, dois projetos complexos, em que as crianças foram as protagonistas de ambas as investigações, relativas aos vulcões e aos bichos venenosos, capazes de planificar a sua intervenção, de forma a encontrarem soluções

para os seus problemas (Katz & Chard, 1997; Ramos & Valente, 2011). Mais importante, preocupei-me, realmente, em guiar os projetos segundo as vontades das crianças, tendo sempre em mente o princípio da intenção, em que o interesse parte do próprio grupo, das suas interrogações e questões. Esta curiosidade de compreender o mundo ao seu redor possibilita a motivação do grupo para o tópico e a abertura para a sua investigação (Vasconcelos, 2011). As famílias foram aqui envolvidas, mantendo-se a par do acontecimento e participando no mesmo, o que acabou por, de certa forma, complementar e enriquecer o percurso dos projetos.

Importa referir que todas as atividades planificadas estendiam-se o tempo necessário à sua conclusão e, em nenhuma delas, era exigido às crianças para permanecerem na sua realização do início ao fim. Desta forma, era dada, diariamente, liberdade de escolha a cada uma na realização de atividades e seleção dos materiais e/ou técnicas necessárias à atividade.

A avaliação é um processo fundamental porque permite compreender as necessidades de aprendizagem e interesses da criança e leva a criar um ambiente pedagógico promotor dessas mesmas aprendizagens e que vá, simultaneamente, ao encontro dos interesses demonstrados pelas crianças (Folque, 2012). Como tal, as planificações feitas deram, de facto, resposta a essas necessidades de aprendizagem identificadas, por mim e pela educadora. A avaliação das mesmas, e das suas intenções, foi feita através das minhas reflexões, observações e escuta, tendo em consideração as opiniões expressas pelas crianças no decorrer de atividades e brincadeiras, e, até mesmo, gestos e tipos de comportamento. Ouvir sempre as crianças e dar importância ao que dizem e ao que não dizem, mas comunicam é a principal fonte de avaliação. Torna-se necessário escutá-las incessantemente e agir de acordo com o seu superior interesse. Ação possível através da avaliação que permite ajustar as planificações.

Para além disto, realizei o portefólio de uma criança, do MM, (Anexo A, p. 216), seguindo especificamente o modo de organização dos portefólios da própria organização educativa (por áreas de conteúdo). Como refere Silva e Craveiro (2014), o portefólio da mesma “evidencia as experiências, realizações únicas e progressos [da mesma] ao longo do tempo” (p. 37) e trata-se de um instrumento de avaliação na qual ela mesma deve participar, na medida em que a criança tem um olhar sobre as suas aprendizagens e o seu desempenho. De facto, o MM participou na construção do portefólio que fiz com ele, mas penso que eu poderia ter feito mais, estimulado mais e

incentivado mais. Contudo, consegui captar a sua essência, identificando e descrevendo os seus comportamentos/attitudes.

Intrínsecos às intenções para a ação que defini estão os princípios pedagógicos, um pouco por influência do MEM (por ter estagiado nesse contexto na Prática Profissional Supervisionada I [PPSI]), que fizeram parte da minha prática, dado os impactos positivos que acarretam. Assim sendo, os princípios que tive presentes ao longo da PPSII foram: autonomia; liberdade; diferenciação pedagógica; aprendizagens significativas; afetividade; cooperação; democracia.

3.3. Avaliação das intenções

Caracterizado o processo de intervenção, torna-se, agora, fundamental refletir e avaliar o mesmo, tendo em conta as intenções delineadas para orientação da PPSII.

Posto isto, com o grupo de crianças, tinha como intenção observar e escutar ativamente cada uma individualmente, bem como ao grupo como um todo. Intenção que esteve presente em todos os momentos e interações, tenham sido em grande ou pequeno grupo ou fora ou dentro da sala, todos os dias do quotidiano das crianças.

O exercício de observação e de escuta ativa, e do registo escrito desses aspetos, era premissa de todos os dias, e uma exigência desta prática, por auxiliar e sustentar a mesma e por, realmente, esclarecer o caminho a tomar (apesar de nem sempre fácil e confortável) na realização das reflexões diárias e semanais, das decisões emergentes, tomadas no momento, e das decisões planeadas (planificações).

As observações podem ser planeadas, para disponibilizarem mais pormenores sobre o modo de aprendizagem das crianças, e quando não o são sucedem-se no dia-a-dia do JI, de forma espontânea e automática, sendo fundamental o seu registo e documentação imediato, para não ser esquecido, caso o educador as considere um marco significativo e relevante na aprendizagem da criança (Carvalho & Portugal, 2017).

Por isso, chego a sentir, que, de certa forma, com o avançar do tempo, as minhas observações foram ficando cada vez mais pormenorizadas, não me focando propriamente no relato e descrição do desenrolar do dia em si, refletindo, aliás, sobre o mesmo e sobre determinados comportamentos/situações detetadas que mais sobressaem.

A escuta ativa das vozes das crianças é, sem dúvida alguma, um dos aspetos por mim mais valorizado em educação de infância. Ouvi, e voltei a ouvir todos os dias,

vezes sem conta as mesmas histórias, as mesmas situações, as mesmas reclamações e as mesmas chamadas de atenção. Foi através da escuta ativa que conheci individualmente cada criança, cada frustração, cada inquietação, cada preocupação, cada feito, cada alegria e cada tristeza; foi através da escuta ativa que me apercebi dos maiores interesses, das maiores curiosidades, das maiores vontades e as pus em prática através de projetos; foi através da escuta ativa que me adaptei, que me aproximei e que também dei. Estes momentos foram mais significativos em interações mais pessoais, em que o meu objetivo era conhecer, de facto, as crianças.

Reparei que a LC se tinha isolado do resto do grupo. Estava escondida no recreio a chorar porque não queria faltar na sexta-feira para poder brincar com os amigos. Disse-lhe para aproveitar o momento presente para brincar com todos, que se ia divertir com a família na sexta-feira e no fim-de-semana e que eu queria saber, na segunda-feira, todas as novidades interessantes e divertidas que, com certeza, iria ter para contar. O momento que tive com a LC no recreio faz-me refletir sobre o quão importante é reconfortar as crianças e mostrar que estamos disponíveis para escutar as suas inquietações (Registo Diário Nº 10, 18 de outubro, Anexo A, p. 71); A ML veio ter comigo muito entusiasmada dizer que ontem tinha comido a fruta, a sopa e a comida mais rápido e que não tinha demorado tanto tempo como o habitual – felicitei-a por isso, dando os parabéns e mostrando-me igualmente contente com a notícia. (Registo Diário Nº 40, 12 de dezembro, Anexo A, p. 122)

A promoção do diálogo, da interação e da cooperação entre crianças fez-se refletir na minha contribuição para o desenvolvimento discursivo das mesmas, na promoção da resolução de conflitos e na promoção do espírito de entreaajuda.

Foi essencialmente no momento das Comunicações e nos momentos em grande grupo e pequeno grupo, a propósito do desenvolvimento de projetos, que existiu a possibilidade diária de contribuir para o desenvolvimento discursivo das crianças, mediando diálogos e recorrendo ao questionamento apropriado, ao incentivo, à estimulação e ao apoio constante nas tentativas de explicitação de determinadas ideias, pensamentos e falas.

O MR não queria pôr a mesa, sentindo-se revoltado e recusando-se a ajudar e a fazer a tarefa até ao fim, entrando em conflito com as outras crianças que também estavam a pôr a mesa. Resolvi ao conversar com ele, pedindo para cooperar e ajudar os amigos a cumprir também a tarefa porque eles não têm de fazer por alguém que se recusa, mas que se comprometeu. Acabou por se acalmar e realizar a tarefa. No final reconheci o seu esforço e agradeci-lhe pela ajuda, perguntando retoricamente se não sabia bem ajudar os outros. (Registo Diário Nº 21, 07 de novembro, p. 97); No recreio, este grupo estava acompanhado por um com crianças mais novas. Uma delas caiu e magoou-se. O MR viu e, sem hesitar,

ajudou-a a levantar, recompor-se e sentar-se no triciclo novamente. Ainda andou um pouco com ela para lhe mostrar que não precisa de ter medo de andar novamente no triciclo. A atitude do MR foi de louvar e bastante sincera. Não o fez para surpreender nenhum adulto, fez por reparar que a menina precisava mesmo da sua ajuda. Mais tarde, falei com ele e elogiei a sua atitude. Perguntei porque o fez e respondeu-me – “*Não estava mais ninguém lá ao pé dela. Eu era o único e ela precisou de ajuda.*” (Registo Diário Nº 34, 26 de novembro, Anexo A, p. 116)

O exemplo acima apresentado é apenas um de muitos que envolve uma tentativa, conseguida, de resolução de um conflito e de promoção do espírito de entreajuda.

A resolução de conflitos foi prática diária e alvo de muita reflexão, tanto que levantei algumas questões, *Quando repreendo as atitudes que são consideradas incorretas faço-o de forma perceptível para a criança? Como posso saber se foi perceptível?*, às quais cheguei a uma conclusão – não existe certo nem errado no que respeita aos conflitos e suas resoluções. Há que compreender qual a estratégia a usar e com que criança e que isso é um processo moroso, contudo necessário para uma resposta adequada. Por outro lado, a firmeza de um educador nas suas decisões e atitudes perante os conflitos (e não só) é preponderante (Machado & Simões, 2015).

No que toca à equipa educativa, seguir as intencionalidades definidas para o relacionamento com a mesma – Compreender, integrar e atuar na dinâmica de grupo criada pela equipa educativa, assumir o grupo gradualmente enquanto figura de referência e dialogar e refletir em equipa sobre as necessidades do grupo e sobre a ação pedagógica – resultou num desafio permanente, em parte por alguma falta de comunicação e cooperação. Como afirma Post e Hohmann (2011), uma elevada cooperação tem como consequência o estabelecimento de uma relação forte e coesa, o que passa por estar em sintonia com o outro, o que remete para a prática de uma comunicação aberta, com clareza e de modo honesto e direto. Considero, portanto, que se tivesse existido maior interação comunicativa e cooperação, estas intencionalidades teriam sido cumpridas com maior sucesso.

Não obstante, apesar das dificuldades de comunicação, existiram momentos de reflexão conjunta com a educadora, e mesmo com a auxiliar, em que a mesma fazia questão de comentar a minha prestação, apontado os pontos positivos, mas também os que precisam de melhoramento, fazendo críticas construtivas.

Segundo a educadora, hoje de manhã envolvi-me, e bem, numa atividade, com um grupo e à tarde não me envolvi em nenhuma, estando só um pouco por todas as áreas, quando a educadora pretende que eu consiga fazer as duas coisas e simultâneo e este será um objeto a ter em conta até ao final do estágio e o qual só irei alcançar quando estiver eu própria sozinha com o meu grupo de crianças. (Registo Diário Nº 23, 09 de novembro, Anexo A, p. 99)

Em outros desses momentos, tive diversas conversas com a educadora e com a auxiliar sobre as condições familiares do MM, com o intuito de tentarmos perceber quais as melhores formas de lidar com o modo como se comporta, de o acalmar e fazer ver que nem sempre está correto. A educadora partilhava, ainda, o teor e objetivo das reuniões que tinha com a psicóloga da organização educativa, marcadas propositadamente para conversar sobre os comportamentos atípicos do MM – A educadora já conversou e partilhou comigo possíveis motivações exteriores que podem levar aos tipos de comportamento, muitas vezes, incontrolláveis que o MM tem (Registo Diário Nº 11, 19 de outubro, Anexo A, p. 76).

Para além disso, consegui em diversos momentos gerir o grupo sozinha, obtendo da sua parte atenção e respeito e mantendo a dinâmica do momento.

Por estar a começar a assumir uma postura mais ativa, vou-me apercebendo de tudo aquilo que é preciso ter em conta dentro de uma sala com 25 crianças e com muita coisa a acontecer ao mesmo tempo. Para além de termos de nos focar num grupo e numa tarefa, temos que, em simultâneo, gerir conflitos que vão surgindo, dar a devida atenção a uma criança que venha apresentar algo que fez ou que venha falar sobre alguma conquista/desejo/inquietação. (Registo Diário Nº 06, 10 de outubro, Anexo A, p. 62); Fiz a reunião da manhã sozinha e com calma. Soube que tarefas fazer e como fazer, sem me baralhar nem esquecer de nada. Quanto à gestão do grupo, penso que correu melhor, visto que tentei ao máximo não fazer pausas no meu discurso, sendo mais expressiva e enérgica, sendo o suficiente para notar diferenças no comportamento das crianças. (Registo Diário Nº 24, 12 de novembro, Anexo A, p. 101)

Quanto às famílias, por terem o direito de querer conhecer e integrar o processo educativo dos próprios filhos, por que não, como futura profissional de educação, solicitar o seu envolvimento e a sua participação ativa no mesmo? Esta intencionalidade traz consigo um peso e responsabilidade de comprometimento com as mesmas que, na minha prática, queria que tivesse sido maior e em maior quantidade e, aqui, creio que o tempo não esteve a favor. Mesmo assim, solicitei a participação das famílias no projeto dos vulcões e foram bastante recetivas.

Partilhei com o grupo, a ideia de escrever um recado, e colar no caderno de notícias, a pedir aos familiares para colaborarem connosco no projeto dos vulcões. Concordaram todos com esta ideia e mostraram-se entusiasmados. (Registo Diário Nº 20, 02 de novembro, Anexo A, p. 95); Algumas das notícias dos cadernos foram em resposta ao meu recado sobre o projeto dos vulcões, o que me alegrou e demonstrou que algumas famílias estão realmente presentes e interessadas nas atividades que os filhos fazem em sala e participam neste processo. (Registo Diário Nº 23, 09 de novembro, Anexo A, p. 99)

Não atribuindo, de todo, a “culpa” ao tempo da PPSII, esta solicitação de participação foi insuficiente, quando surgiram tantas outras que poderiam ter sido aproveitadas e enriquecidas com a participação das famílias. Mais atividades e projetos poderiam ter sido, com certeza, mais desenvolvidos e, por conseguinte, beneficiados pela participação das famílias.

O que não significa, contudo, que as famílias não tenham estado a par dos acontecimentos em sala. Em momentos de acolhimento e de despedida, o encontro com algumas famílias foi constante. Nestes encontros procurei estabelecer relações de confiança, conversando e partilhando os projetos e atividades que estavam em desenvolvimento na sala.

A exposição do projeto dos vulcões no centro da organização educativa recebeu visitas de várias famílias. Muitas delas, em pequenos momentos de diálogo, vinham ter comigo dar o seu *feedback*, sempre positivo, sobre o trabalho desenvolvido com o grupo. A mãe da TS, por exemplo, elogiou toda a exposição e agradeceu o meu empenho, por ver nas falas da filha o impacto que teve o projeto. (Registo Diário Nº 33, 23 de novembro, Anexo A, p. 115); Tive hoje maior contacto com algumas famílias deste grupo – recebi-as no recreio, quando vieram buscar os seus filhos, e tive oportunidade de falar um pouco com elas e agradecer a sua participação, disponibilidade e simpatia para comigo durante o período de estágio. (Registo Diário Nº 52, 18 de janeiro, Anexo A, p. 140)

4. INTRODUÇÃO À INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

4.1. Identificação e fundamentação da problemática emergente

“É mais necessário ouvir o que as crianças têm a dizer sobre si mesmas, sobre os outros e sobre o mundo em que vivem do que ouvir o que os outros têm a dizer sobre elas.” (Horn, 2013, p. 2).

Concordando com esta afirmação, a problemática de investigação em JI tem por base a valorização das vozes e da participação ativa das crianças, bem como da sua

visão e representação da própria realidade do contexto. À medida que fui contactando com a realidade do contexto socioeducativo e assimilando a rotina do grupo de crianças acompanhado, fui também participando e privilegiando cada vez mais um momento da mesma, o momento das Comunicações, isto porque era notório o envolvimento das crianças e a importância que era dada pela equipa a este momento.

Observei, participei e comecei então a gerir e mediar o momento das Comunicações, em que as crianças expõem no final do dia, em reunião, individualmente, a pares ou em grupo, as aprendizagens que fazem durante o dia, quer tenham sido através de desenhos, esculturas, construções ou brincadeiras.

Esta organização educativa cruza diferentes modelos pedagógicos, como já referido em pontos anteriores, contudo, o momento das Comunicações é específico do MEM e neste modelo, o momento processa-se da seguinte forma, conforme Niza (2012): As crianças comunicam “coisas descobertas e aprendidas durante as atividades . . . para algumas crianças, [que completaram o trabalho], darem informações ou ensinarem coisas que aprenderam . . . [Este] momento [é] de alto significado social e formativo” (p. 204). Os pares que assistem às comunicações podem fazer perguntas caso sintam que algum aspeto do discurso, ou do conteúdo da comunicação, necessite de ser esclarecido.

O momento da Comunicação está, portanto, intrinsecamente relacionado com o processo de ensino-aprendizagem das crianças, que ocorre num ambiente em que todos ensinam e todos aprendem (Niza, citado por Folque, 2006), através de um processo metacognitivo, interativo e social que se dá por meio da linguagem (Vygotsky, citado por Vala & Guedes, 2015).

A criança que comunica desenvolve a linguagem, a criatividade, o sentido crítico, a autoconfiança, a relação com o outro. A que ouve desenvolve o sentido de escuta, a linguagem através da colocação de questões, o sentido crítico, o respeito e relação pelo outro. Nesta linha . . . todo o grupo tira partido deste momento, até porque a determinada altura todos passam por “comunicadores” e “ouvintes”, e desenvolvem, assim, competências em todas as áreas do desenvolvimento. (Questionário, Anexo B, p. 226)

É através da dimensão metacognitiva que as crianças desenvolvem o trabalho intelectual e a capacidade crítica e reflexiva, é através das interações sociais que se constrói e partilha o conhecimento e que se aprende em comunidade e é através da linguagem que se comunica. Todos estes aspetos interligados levam à aprendizagem e à tomada de consciência de como se dá a respetiva aprendizagem (Niza, 2011; Guedes,

2011). Neste processo, os adultos e os pares assumem um papel de ouvinte, de apoio e de incentivo fundamental (Guedes, 2011).

Com um processo de ensino-aprendizagem em parte dependente da própria ação das crianças é evidente que a participação das mesmas sobressai, sendo reconhecida e enriquecida. Importa não esquecer que, tal como afirma Formosinho (2014) na abordagem que faz à Pedagogia-em-Participação,

“a ética de respeito pelas crianças e pela sua participação é, ela própria, uma exigência de eficácia das aprendizagens A criança tem direito ao nome, à palavra, à relação. À identidade relacional em pertença e participação mas tem também direito ao acesso aos instrumentos culturais para progressivamente se construir como identidade sócio-histórico-cultural com competência para construir significado e sentido para o seu aprender.” (pp. 31-32)

A mesma autora acrescenta, em outro artigo, que tem de ser dado espaço para o exercício deste direito da criança e que não lhe pode ser negado. A criança não está à espera de participação. A criança é participante e aqui se encontra a essência da Pedagogia-em-Participação por cumprir esta premissa, dado que se foca nas crianças, que legitima as suas vozes, das que constroem o conhecimento para participarem ativamente das culturas que as formam seres com a tal identidade própria, sócio-histórico-cultural (Formosinho, 2016).

Depois de constatado e vivido o momento da Comunicação no contexto socioeducativo e depois de rever alguma literatura do MEM, que contextualiza e dá sentido ao próprio, decidi focalizar a investigação não só no momento da Comunicação em si, mas também nas interações significativas entre pares por mim observadas e registadas, a fim de verificar o enriquecimento cognitivo, sociocultural e linguístico proporcionado e conseguido por todo este contexto mencionado.

Como tal, defini a problemática, *Potencialidades das comunicações das crianças para a construção das aprendizagens em Jardim de Infância*, cujo objetivo primordial passa por *Compreender as potencialidades das comunicações das crianças para a construção das aprendizagens*. Para além deste, constituíram ainda objetivos de estudo o (i) *Caracterizar a dinâmica do grupo no momento das Comunicações*; (ii) *Conhecer os modos de apresentação das comunicações*; (iii) *Identificar os tipos de comunicações mais realizadas*; (iv) *Compreender o papel dos pares e do adulto no momento das Comunicações*.

4.2. Revisão da literatura sobre a problemática identificada

4.2.1. Da concepção à concretização – O Movimento da Escola Moderna na Educação Pré-Escolar

Por o presente estudo recair sobre uma prática preconizada pelo modelo pedagógico do MEM, importa, primeiro, dá-lo a conhecer, explicitando a sua formação, perspetivando-a de modo histórico-filosófico, bem como os seus princípios pedagógicos e concepções estratégicas, que comportam três finalidades formativas, das quais advêm sete princípios que estruturam a ação educativa.

Começando pela origem do modelo curricular, o MEM surge a partir de uma proposta de Educação Cívica de António Sérgio¹ entre 1963 e 1964 (a inclusão, no Centro Helen Keller, de crianças deficientes visuais, com recurso a técnicas de Célestin Freinet²) e da organização de cursos de Aperfeiçoamento Profissional no Sindicato Nacional dos Professores realizada por Rui Grácio³ entre 1963 e 1966. Nesse último ano é modificado o Grupo de Trabalho de Promoção Pedagógica, concebido pelo Sindicato, para ser criado o MEM (Niza, 2012). Após a sua criação, e no mesmo ano, o Movimento aliou-se à Federação Internacional dos Movimentos de Escola Moderna.

Desde então que o MEM evoluiu de uma “Pedagogia *Freinet*” para uma com influência das perspetivas socio-construtivistas de Vygotsky⁴ e de Bruner⁵. Por outras palavras, e conforme Folque (2006), de uma concepção empírica da aprendizagem passou para uma perspetiva sociocêntrica de construção da aprendizagem por meio de interações socioculturais, entre adultos e pares de diferentes idades, impulsionadoras do desenvolvimento social, intelectual e moral das crianças. As mesmas experienciam a democracia direta que defende a comunicação, a negociação e a cooperação. “A organização do trabalho partilhada com as crianças permite que estas participem democraticamente e assim desenvolvam a cooperação, através de uma organização cooperativa do trabalho.” (p. 6).

Perante todo o desenvolvimento, até então, tido, o Movimento assume-se agora como uma Frente Democrática de Ação Pedagógica com “uma associação de

¹ Professor, pedagogo e escritor, bem como co-fundador do MEM em Portugal.

² Professor e pedagogo francês, bem como um dos impulsionadores do MEM em França.

³ Professor, pedagogo e investigador das Ciências da Educação.

⁴ Psicólogo.

⁵ Professor universitário e psicólogo.

profissionais de educação destinada à autoformação cooperada dos seus membros e ao apoio à formação continuada e animação pedagógica nas várias áreas da educação formal.” (Niza, 2012, p. 95).

Posto isto, e segundo Niza (2012), foram definidas três finalidades formativas que conferem sentido ao ato educativo dos profissionais de educação: (i) a iniciação às práticas democráticas; (ii) a reinstituição dos valores e das significações sociais; (iii) a reconstrução cooperada da Cultura.

Destas decorrem sete princípios, intrinsecamente ligados: (i) *os meios pedagógicos veiculam, em si, os fins democráticos da educação*, um princípio mais global determinado para dar coerência ética à ação educativa; (ii) *a atividade escolar enquanto contrato social e educativo* através da negociação constante, que se quer consensual, entre todos os intervenientes acerca dos métodos de trabalho. Tudo para a organização contratada das ações que faz com que lhes seja atribuído significado; (iii) *a prática democrática da organização partilhada por todos institui-se em conselho de cooperação*, abrangendo tanto o planeamento de atividades e projetos, como também a sua execução e avaliação de modo cooperado; (iv) *os processos de trabalho escolar reproduzem os processos sociais autênticos*, ocorrendo uma “homologia de processos” (p. 195), isto é, a união, indissociável, entre os métodos e procedimentos sociais e as aprendizagens que estes geram; (v) *a informação partilha-se através de circuitos sistemáticos de comunicação* dos saberes e, conseqüentemente, das produções culturais de forma a valorizá-los e lhes conferir relevância e significância; (vi) *as práticas escolares dão sentido social imediato às aprendizagens dos alunos* por meio das partilhas dos saberes e das interações entre os participantes da própria comunidade; (vii) *os alunos intervêm ou interpelam o meio social e integram na aula “atores” comunitários como fonte de conhecimento nos seus projetos*, pedindo, por exemplo, a participação dos familiares, dos vizinhos, de profissionais de determinadas áreas ou, até mesmo, de outras instituições na realização dos projetos, por serem consideradas fontes de saber e de instrução.

Os educadores do MEM, que se regem pelos seus princípios e os põem em prática diariamente, trabalham com grupos heterogêneos, que integram crianças de diversas idades, de modo a garantir a heterogeneidade geracional e cultural, tendo em conta e respeitando as diferenças individuais de cada criança. Com os grupos, os princípios supramencionados são concretizados, de acordo com Niza (2013), através da criação de um ambiente educativo específico conseguido por educadores

promotores da organização participada; dinamizadores da cooperação; animadores cívicos e morais do treino democrático; auditores ativos para provocarem a livre expressão, [a interrogação] e a atitude crítica [reforçada] pela valorização pública das suas experiências de vida, das suas opiniões e ideias. Essa atitude tornar-se-á visível através da disponibilidade do educador para registar as mensagens das crianças, estimular a sua fala, as produções técnicas e artísticas e animar a circulação dessas realizações através de circuitos diversos que se lamentam desse labor de expor e comunicar [Os educadores] mantêm e estimulam a autonomização e responsabilização de cada educando no grupo de educação cooperada. (pp. 149-158)

Num ambiente devidamente organizado, “aproximado dos ambientes de organização das sociedades adultas” (Niza, 2012, p. 200), com seis áreas distintas – *biblioteca, oficina de escrita, atelier, oficina de carpintaria, canto dos brinquedos e cozinha* – e uma área central polivalente para a realização de trabalhos em grupo, encontram-se os instrumentos de monitorização – *Plano de Atividades, Lista Semanal de Projetos, Quadro Semanal de Distribuição das Tarefas, Mapa de Presenças e Diário do grupo* – que auxiliam na planificação, na gestão e na avaliação das atividades, a preencher pelos educadores e pelas crianças, dado que o processo educativo é feito da sua participação. O que não retira valor ao adulto, já que “é na sua ação que a participação «vive ou morre».” (Almeida, 2014, p. 12).

A participação das crianças é concretizada nos trabalhos de projeto e, não só, visto que os educadores da Escola Moderna trabalham segundo a MTP, as interrogações, planeamentos mentais, pesquisas e posterior realização de uma série de atividades para responder a um, ou mais, problemas diversificados em simultâneo, bem como a sua divulgação e comunicação, é prática rotineira.

Porém, não só de projetos se faz a rotina de um grupo de crianças em contexto de MEM. Num dia vivem-se nove momentos diferentes: *Acolhimento*, um momento em que é feita a primeira conversa do dia e o registo de coisas ouvidas e experienciadas pelas crianças; *Planificação em conselho*, em que se procede ao planeamento do que se vai fazer durante a manhã tendo em consideração questões que possam ter surgido no Acolhimento e o Balanço em conselho do dia anterior; *Atividades e projetos* escolhidos pelas crianças e mediados pelo educador; *Pausa*; *Comunicações* de algumas crianças sobre aquilo que descobriram e aprenderam na sua atividade da manhã. Quem assiste, os pares e o educador, faz perguntas para ajudar no desenvolvimento e esclarecimento da comunicação; *Almoço* servido com o auxílio das crianças; *Atividades de recreio*; *Atividade cultural coletiva* que, dependendo dos dias de

semana, integra a “hora do conto”, a visita de familiares ou de outras pessoas que possam ajudar no desenvolvimento de projetos que estejam a decorrer, o relato de uma visita de estudo, a concretização de ideias/iniciativas das crianças e a realização de reuniões para se discutirem juízos positivos e negativos, com o objetivo de se tomar consciência de acontecimentos significativo, e para se planearem a semana seguinte; *Balanço em conselho* sobre situações do dia a dia que precisem de ser ressaltadas e/ou esclarecidas.

A estabilização de uma estrutura organizativa, uma rotina educativa, proporciona segurança indispensável para o investimento cognitivo das crianças. Há, porém, dias em que tudo se subverte: certas ocorrências são tão significativas para a vida do grupo que se impõem, de vez em quando, quebrar a agenda de trabalho para assegurar o valor formativo dessas ocorrências, sejam elas a preparação das festas, a organização de uma visita ou até a resposta aos “correspondentes” do grupo. (Niza, 2012, pp. 206-207)

Em nenhum destes momentos está em falta a participação das crianças, direito que lhes é reconhecido e respeitado. Mesmo o próprio processo de avaliação faz-se da interação e cooperação da criança porque, de facto, a participação ativa, o dar a voz e o dar a oportunidade de escolher e de experienciar são pressupostos do Movimento. Assim, e inevitavelmente, se cria um ambiente onde existe a escuta ativa, a compreensão, o diálogo e o pensamento, que permite às crianças a exploração ativa da sua linguagem, que as desafie a ir mais além no desenvolvimento e que as valorize como pessoas de e com direitos (Vasconcelos, 2004; Tomás, 2007).

4.2.2. Todos ensinam e Todos aprendem – O enriquecimento cognitivo, sociocultural e linguístico

A aprendizagem é impulsionada mais pelo grupo do que pelo professor ou por cada criança individualmente. Comunicação e trocas entre professor e as crianças e entre as crianças, são uma maneira de construir a aprendizagem através de processos cooperativos, [em que] todos ensinam e todos aprendem. (Niza, citado por Folque, 2006, p. 6)

Todos ensinam e Todos aprendem, uma expressão lógica de grande significação no MEM e perceptível com a interpretação das estratégias de orientação do processo de ensino-aprendizagem do modelo pedagógico de seguida apresentadas.

De acordo com Niza (2012), o ensino e a aprendizagem desenvolvem-se *do processo de produção para a compreensão*, dado que a compreensão exige a

consciencialização, dito de outra forma, é necessária a tomada de consciência da própria construção da ação e do saber para aprender e, conseqüentemente, obter conhecimento (metacognição); *da intervenção para a comunicação*, visto que são valorizadas as etapas de concepção de um projeto, desde o seu planeamento à partilha e comunicação dos saberes dele retirados. Este processo dá instantâneo sentido social à experiência e aprendizagem tida – “a validação das aprendizagens terá sentido acrescentado na necessidade de serem comunicadas aos pares . . . para sua regulação e confirmação” (p. 197); *da experiência pessoal para a didática “a posteriori”*, por ser imprescindível uma prática reflexiva recorrente, individual ou grupal, apoiada pelos pares e pelos educadores, acerca dos conhecimentos adquiridos. Esta prática traduz-se em “momentos de clarificação externa de ensino [e funcionam como] suportes de reestruturação ou iluminação frontal da experiência ou das aprendizagens.” (p. 197).

Importa esclarecer que, consoante a perspetiva de Vygotsky (citado por Vala, 2012), a aprendizagem ocorre antes do desenvolvimento, o que apaga a ideia de que a criança adquire uma competência⁶ para aprender um conteúdo. As competências não antecedem o desenvolvimento, antes se constroem enquanto se concebe o conhecimento proveniente das atividades feitas e dos conceitos assimilados. Portanto, o processo de desenvolvimento depende do processo de construção do conhecimento. “O conhecimento e a aprendizagem vão ao encontro das possibilidades reais e potenciais da criança” (p. 5), na medida em que a aprendizagem ocorre quando a criança expõe um problema sobre alguma coisa que observou ou que conhece.

Vygotsky (citado por Vala & Guedes, 2015) afirma que a construção do conhecimento necessita de outros e de um contexto social, caracterizando-se como um processo interativo e social, não existindo sozinho. Tendo o MEM a influência da perspetiva deste psicólogo, a aprendizagem conjunta é encarada como prioritária, e conseguida num ambiente de estimulação às interações com a comunidade por meio da linguagem e da comunicação dos conhecimentos no momento da *Comunicação* e na

⁶ “qualidade de quem é capaz . . . ; área de atividade . . . ” (Perfeito, et al., 2012, p. 388).

“O termo competência, no contexto educativo, tenta formar uma unidade na sua significação, mas a sua versatilidade é influenciada pelo contexto social, político e necessidade organizacional que constitui cada país Competência constitui um pré-requisito para o desempenho, que se encontra em constante construção; a aquisição de competências é influenciada pelas medidas, estratégias, pedagogias, didáticas e metodologias que devem gerar a motivação [para aprender]; . . . o conhecimento e a habilidade (cognitiva, inteligência, a autorregulação e o campo emocional) possibilitam o desenvolvimento das competências e a combinação dos três conceitos permite a realização da ação; . . . ” (Monteiro, 2016, p. 24-27).

fase final dos trabalhos de projeto, uma vez que, e como já foi referido, o MEM segue a MTP – “. . . como seres sociais, construímos e elaboramos, com o intuito de partilhar” (Osório, 2015, p. 77).

O momento das *Comunicações*, específico da rotina do Movimento, possibilita a criação de circuitos de comunicação que incitam o desenvolvimento e melhoria de diversas formas de representação e de construção interativa de conhecimento. Isto para que todas as crianças tenham acesso ao que o outro possui/concebe, quer sejam informações, quer sejam produtos criativos a nível artístico ou intelectual (Niza, 2012).

A ideia da comunicação como um dispositivo cultural muito potente para a formação e desenvolvimento humano é um dos pilares mobilizadores da pedagogia do MEM. Com efeito, o modo como vimos privilegiando as *formas sociais do discurso*, o pensamento discursivo⁷ de um grupo, nas trocas do que temos em comum: obras, pensamento, saberes e linguagens, é algo que nos desafia para o muito que ainda temos por fazer. Tudo dependerá do modo como soubermos acolher e valorizar as formas de organização da comunicação desde o diálogo à conversação, por um lado, como formas mais directas e espontâneas, até, por outro, à discussão e ao debate como formas necessariamente mais reguladas ao serviço da cultura apropriada na escola. (Niza, 2010, p. 3)

Por conseguinte, está inerente à ação pedagógica do MEM uma perspetiva cultural de *socialização dos produtos escolares*, competindo à escola a amplificação da herança cultural, enaltecendo quem a partilha e constrói. A circulação, interação comunicativa ou socialização tornam-se imprescindíveis para garantir o significado e assegurar a validação social dos produtos, “objectos de partilha, de solidariedade e de coesão comunitária.” (Niza, 2001, p. 3). Surge, neste âmbito, o *princípio da exteriorização*, exposto por Bruner, que atribui à atividade cultural conjunta a função de produção de uma *obra*. A *exteriorização* das *obras* dispensa à aprendizagem uma dimensão ética – “A educação existe numa cultura situada e a ela pertence.” (Niza, 2001, p. 3).

O “*por em comum* (comunicar)” (Niza, 2018, p. 108) essa cultura requer a realização de um discurso verbal, extenso ou não, o qual pode evoluir para a realização de uma conversa. Consequentemente, a participação numa conversa exige o domínio e a mobilização de competências cognitivas, sociais e linguísticas (Gonçalves, Guerreiro & Freitas, 2011).

⁷ Integra uma competência comunicativa e surge a partir dos dois e os quatro anos de idade, consolidando-se no fim da adolescência (Gonçalves, Guerreiro & Freitas, 2011).

Como tal, para lá da função sociocultural, de partilha da informação, posteriormente disponível para utilização da comunidade, a comunicação ativa uma função cognitiva, que, segundo Folque (2006), acontece quando se pede às crianças para falarem sobre as suas experiências, dando início ao processo de metacognição que permite que as crianças percebam aquilo que vão comunicar.

Sim-Sim (1998) define o ato de comunicar como sendo um “processo activo de troca de informação que envolve a codificação (ou formulação), a transmissão e a decodificação (ou compreensão) de uma mensagem entre dois, ou mais, intervenientes” (p. 21), sendo a linguagem uma das formas de comunicação possíveis. Para isso, é necessário o domínio das regras de estrutura da língua pertencente e saber como usá-las na transmissão, reconhecimento e interpretação numa interação comunicativa.

A mesma autora, salienta que o domínio destas regras depende do nível de desenvolvimento linguístico da criança e, consequentemente, do desenvolvimento das suas estruturas cognitivas, visto que o desenvolvimento da linguagem acompanha o desenvolvimento cognitivo – “os dois domínios, *pensamento* e *linguagem* estão de tal modo imbrincados e em posição de interação tão complexa e constante que é extremamente difícil, por vezes mesmo impossível, de os destringir.” (Lentin, 1990, p. 80).

A linguagem e, mesmo, as ideias, que são formuladas no decorrer das interações, vão construindo o pensamento e a consciência, no fundo, o próprio sujeito, bem como a sua realidade e universo. Assim que se começou a ter em conta, no processo de aprendizagem das crianças, os aspetos sociais e culturais das mesmas é que se se apercebeu o valor incontestável do ambiente educativo no desenvolvimento da linguagem e comunicação (Vala & Guedes, 2015).

É no seu ambiente educativo que as crianças se vão autonomizando, tornando-se capazes de se responsabilizarem pelo seu próprio modo de apresentação, comunicação e organização do discurso (Smith & Sperb, 2007). Capacidade que, se propriamente desenvolvida, só tende a evoluir, uma vez que as interações que advêm destas situações de comunicação contribuem, de certa forma, para a formação das crianças como cidadãos aptos a interagirem, mais tarde, noutras situações comunicativas distintas, tornando-se falantes cada vez mais capazes de argumentar, questionar e negociar.

O discurso verbal tem de estar ligado à vida, pois só nela encontra o seu verdadeiro sentido; as falas da vida encontram-se estreitamente ligadas às ações do quotidiano. É o contexto extraverbal que faz com que o discurso verbal não seja apenas um simples fenómeno linguístico, mas sim um enunciado pleno de sentido para o ouvinte. (Vala & Guedes, 2015, p. 55)

Posto isto, é seguro afirmar que linguagem e interação social são conceitos interligados. Tal afirmação constata-se, por exemplo, no artigo de Vala e Guedes (2015).

Ambas, educadoras praticantes do MEM, abordaram e confirmaram a relação existente entre interação, linguagem e aprendizagem, analisando os diálogos, espontâneos ou apoiados, decorrentes da observação de situações de interação e cooperação, e categorizando-os da seguinte forma: *diálogos no acolhimento* (realizados de manhã no acolhimento); *diálogos de planeamento* (realizados para o planeamento de atividades); *diálogos nas atividades em projeto* (realizados durante atividades conjuntas); *diálogos concordantes* (realizadas quando uma criança faz uma proposta que é aceite, de modo passivo ou não, pelo par); *diálogos de co-construção* (realizados durante um trabalho em conjunto, visando a construção de uma solução); *diálogos de confrontação com desacordo* (realizados quando há desacordo ou discussão, levando a uma tomada de decisão individual); *diálogos exploratórios* (ou conversações exploratórias, em que as crianças criticam de modo construtivo os pensamentos e ideias dos pares); e *diálogos de avaliação* (exemplo de diálogo de co-construção, incluindo a reflexão sobre o trabalho que se realizou com o intuito de aprimorar o mesmo).

Em todos estes diálogos interagem várias crianças que se veem “obrigadas” a alternar entre o papel de ouvinte e de falante, uma capacidade que vai sendo adquirida mais tarde. Isto porque precisam de perceber e aprender quando podem e devem tomar a palavra, e, portanto, a vez, para não serem interrompidos, para responderem apropriadamente e para colaborarem na continuação da conversa (Gonçalves, Guerreiro & Freitas, 2011).

Ainda, Vala e Guedes (2015) referem ser nestas interações que se dão os avanços no desenvolvimento das crianças. Brás e Reis (2012) partilham da mesma convicção, mas de forma mais específica, sustentando a fundamentalidade do estabelecimento de relações por possibilitarem que as crianças adquiriram competências como a empatia, a valorização e o respeito pela perspetiva do outro, a negociação e a cooperação.

Vala e Guedes (2015) concluem o artigo destacando o papel primordial do educador nestes momentos de interação e diálogo. O mesmo deve, tanto quanto possível, dar tempo para que os mesmos se desenrolem, questionando as crianças e apoiando-as na elaboração de um discurso coeso e com clareza para os pares e para os adultos.

O questionar as crianças exige que expliquem a sua forma de pensar sobre aquilo que fizeram, o como fizeram e o porquê de o fazerem, obrigando à organização do pensamento e levando à tomada de consciência dos saberes. Do mesmo modo, as perguntas que os pares fazem levam os responsáveis do discurso a interrogarem-se a eles próprios e a repetirem o que disseram, mas de forma mais explícita. Mais uma vez, aqui se verifica o papel crucial da linguagem no desenvolvimento cognitivo das crianças, instrumento cultural de origem social como salienta Vygotsky (citado por Folque, 2006; Niza, 2018).

Para Augusto (citado por Santos & Farago, 2015), o educador é mediador dos discursos infantis, que, acrescenta Luna (2016), ouve as interpretações e tira as dúvidas das crianças, confrontando-as com outros pontos de vista. Já Roncato e Lacerda (2005) afirmam que o educador é o interlocutor mais ativo em sala, introduzindo novas palavras para o repertório das crianças, bem como novas ideias e reflexões – “Ouvir o que a criança tem a dizer e ajudá-la a comunicar com o grupo ajuda a criança a descentrar-se e a estar mais receptiva a diferentes perspectivas.” (Folque, 2006, p. 9).

À semelhança dos autores mencionados, Sim-Sim (1998) frisa que o exemplo está no educador, devendo este ser um modelo eficaz na interação comunicativa, encorajando as crianças a responder efetivamente ao que ouvem, a formular questões e a responder de modo conciso, bem como fazendo entender o valor da escuta, instrumento fundamental na interação verbal e essencial para adquirir conhecimento – “saber escutar pressupõe, antes de mais, prestar atenção ao que é dito, seguir a mensagem do interlocutor [e] identificar com clareza o essencial da mensagem” (p. 33).

O professor aceita a criança individual, ouve-a e valoriza-a, ajudando-a a situar-se no grupo, a comunicar, a ouvir os outros e a colocar as suas experiências individuais no contexto colectivo. O professor tem o importante papel de proporcionar um ambiente seguro onde a comunicação possa circular eficazmente. (Folque, 2006, p. 10)

De facto, sobressai o papel da comunicação no universo do MEM. Não se dissocia a comunicação de todo o contexto educativo que a envolve, porque fazê-lo desvalorizaria outros conceitos elementares que lhe são inerentes e que neste escrito

foram abordados. A comunicação é um dos pilares que perfaz a pedagogia do modelo e efetiva o seu processo de ensino-aprendizagem. “A tomada de consciência pelas crianças do seu processo de aprendizagem, através de estratégias organizacionais e circuitos de comunicação, enriquece o desenvolvimento cognitivo e social valorizado pela relevância que se dá à . . . língua.” (Vygotsky citado por Folque, 2006, p. 12).

Concluindo, caso não sejam criadas as condições necessárias pelos educadores, as crianças “não se verão como aprendizes de sucesso, ou não considerarão a escola um lugar em que podem aprender algo interessante ou relevante.” (Helm & Beneke, 2005, p. 14). Aprendizagem-ensino que, no MEM, pretende-se ver construído de “competências de comunicação e de processos de pensamento; de envolvimento e compromisso partilhado; [e] de compreensão co-construída de conceitos” (Niza, 2010, p. 3).

4.3. Roteiro ético e metodológico

Após tomada de decisão da problemática, e dos respetivos objetivos, realizaram-se registos de observação direta especificamente do momento das Comunicações e redirecionaram-se os registos diários, de forma a conseguir responder à problemática em estudo e aos objetivos delineados, o mesmo orientado por opções metodológicas e por determinados princípios éticos.

Posto isto, a presente investigação configura um estudo de caso de carácter qualitativo que comporta um conjunto de fases de recolha e análise de dados, por meio de técnicas qualitativas, em que o interesse maior prende-se mais, segundo Meirinhos e Osório (2010), a todo o processo da investigação do que propriamente aos resultados a que se chega ou aos produtos que são obtidos. Neste sentido, Meirinhos e Osório (2010) acrescentam ainda que o enfoque deve estar “no todo, para chegar a compreender o fenómeno na globalidade” (p. 53), o que permite generalizar e transferir conhecimentos de contexto para contexto.

(...) dos casos particulares, as pessoas, podem aprender muitas coisas que são gerais. Fazem-no, em parte, porque estão familiarizadas com outros casos, aos quais acrescentam o novo e, assim, formam um conjunto que permite a generalização, uma oportunidade nova de poder modificar antigas generalizações (Stake, citado por Meirinhos & Osório 2010, p. 54).

Os mesmos autores defendem que, inerente à generalização, está o recurso à teoria por constituir o seu veículo principal, por encaminhar o estudo e por ajudar na recolha e análise dos dados.

A recolha de dados pode ser definida, segundo Ketele e Roegiers (1993),

como um processo organizado posto em prática para obter informações junto de múltiplas fontes, com o fim de passar de um nível de conhecimento para outro nível de conhecimento ou de representação de uma dada situação, no quadro de uma acção deliberada cujos objectivos foram claramente definidos e que dá garantias de validação suficientes. (p. 17)

Neste processo organizado, importa recorrer a uma multiplicidade de técnicas que forneçam informação suficiente e pertinente, por conferirem maior veracidade dos dados obtidos e validarem o estudo em questão, através do processo de triangulação (Becker citado por Tomás, 2011; Amado, 2017; Meirinhos & Osório 2010).

Posto isto, as técnicas de recolha de dados utilizadas foram: observação direta participante, da qual resultaram um conjunto de notas de campo relativas ao momento das Comunicações; observação indireta, através da realização de um inquérito por questionário; e conversas informais tidas com a educadora, que captaram a perspetiva da própria acerca da temática em questão. Conforme Amado (2017), estas conversas criam “situações estimuladoras de processos interativos importantes e complexos” (p. 212), mesmo que não seja abordado o tema de pesquisa.

Optei pela observação direta participante, uma vez que tive necessidade de “manter sempre algum grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetada” (Amado, 2017, p. 155), assumindo uma posição flexível (*soft-line*), na medida em que equilibrei o meu nível de participação no acontecimento estudado (Comunicações), não o fazendo sempre, só quando considerava necessário.

Da observação direta participante e registo das comunicações (entre novembro a janeiro, apenas durante 24 dias, contando com as faltas dadas, com os feriados tidos e com os fechos antecipados da organização educativa) resultaram a tabelas do Anexo E e ao fazê-las mantive-me fiel àquilo que as crianças mostraram e disseram (Guerra, 2006). Nesta fase, as observações feitas e registadas durante a PPSII são também tidas em conta (Registos Diários, Anexo A). Nesses registos (realizados durante todo o período de intervenção) foram explicados o que ia sendo observado, não se circunscrevendo apenas ao visível.

Para compreender o fenómeno, é preciso que o investigador mergulhe nas significações que os actores no terreno atribuem às suas ações ou às ações dos outros. As significações procuradas pela pesquisa não são diretamente observáveis. Correspondem a traduções que o investigador faz, a partir do que ele pode aprender do pensamento do que "vai na cabeça dos sujeitos. (Rodrigues, 2001, p. 66)

Construiu-se, ainda, previamente um guião de entrevista, mas, por constrangimentos temporais, o mesmo foi adaptado para questionário (Anexo B, p. 224) e respondido por escrito a pedido da educadora (Anexo B, p. 226). O seu conteúdo encontra-se categorizado na tabela respetiva ao Anexo C e, ao examiná-lo, denota-se a centralidade na temática da problemática emergente, sendo que proporcionou indicações que auxiliam a caracterização do estudo. Assim, pretendeu-se conhecer as motivações da educadora por detrás da inserção de um momento de comunicações na rotina do grupo e as potencialidades do mesmo para a construção das aprendizagens das crianças, bem como o papel, seu e dos pares, assumido nestas situações.

Para além disso, como técnica de análise de dados evocou-se a análise de conteúdo por se procurar, de acordo com Bardin (2009), "conhecer [e interpretar] aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça" (p. 45), de modo explícito, objetivo e sistemático e, segundo Lima (2013), por meio de procedimentos fiáveis para que as inferências realizadas sejam válidas. A análise de conteúdo vai além da descrição, abrindo caminhos para a interpretação, sendo, por isso, um processo que requer várias reformulações ao longo do tempo, uma vez que, e conforme Vala (1986), a análise de conteúdo é referente à "desmontagem de um discurso e . . . [à] produção de um novo discurso" (p.104).

Com efeito, da análise do conteúdo dos registos das comunicações e dos registos diários resultaram as tabelas de registo da frequência com que cada criança comunicou (Anexo F); de registo do número total de comunicações por género (Anexo G); de registo dos modos de apresentação das comunicações (Anexo H); de registo dos tipos de comunicações mais realizadas (Anexo I); e de categorização dos registos diários e dos registos das comunicações (Anexo J). Esta última, surge orientada pela própria literatura e, em simultâneo, emerge da análise dos dados, do próprio contacto com os dados (parte dos dados, mas também deles advém). A análise dos dados foi, portanto, feita numa perspetiva dedutiva-indutiva, partindo-se, em parte, desta tabela com um conjunto de categorias previamente orientadas pela literatura, mas, em simultâneo, aberta à inclusão de novas categorias oriundas dos próprios dados.

Para terminar, a execução da investigação tem por base alguns princípios éticos, por ser necessário

ter em conta o papel das crianças e dos adultos significativos que as rodeiam, na análise e revisão dos métodos e objectivos da mesma investigação, [devendo] ser eliminadas as formas subliminares de influência ou de cooptação das crianças para opiniões ou decisões fundadas na vontade do investigador e valorizada a iniciativa autónoma dos sujeitos co-participantes. (Fernandes & Tomás, 2011, p. 12)

Reconhecendo a importância da dimensão ética em educação, estão num roteiro ético (Anexo D) as evidências da prática pedagógica que elucidam como foram respeitados os princípios que nortearam e encaminharam a minha ação para a realização desta investigação. Isto, tendo por base a Carta de Princípios para uma Ética Profissional, redigida em 2012 pela Associação Profissional de Educadores de Infância (APEI), e os princípios éticos e deontológicos no trabalho de investigação com crianças, enumerados por Tomás (2011). Assim sendo, foi garantido o sigilo profissional, respeitada a privacidade das crianças e assegurados os seus interesses (através da tomada de uma atitude de responsividade), com especial cuidado com a questão, bastante complexa, do consentimento informado. Foi também tida a preocupação em partilhar as informações mais importantes da investigação com as crianças, com a equipa e com as famílias, sem esquecer a confidencialidade das mesmas.

4.4. Apresentação e discussão dos dados

Neste ponto, estabelece-se a relação entre os objetivos traçados e os dados recolhidos e, para tal, foi necessária a triangulação, ou cruzamento, dos mesmos a fim de “produzir uma multiplicidade de caminhos e perspectivas.” (Tomás, 2011). Por outras palavras, e assim como refere Duarte (2009), foi necessária a combinação e articulação dos dados obtidos para se conseguir alcançar uma visão holística da problemática em estudo.

Com efeito, os dados recolhidos (aquando dos registos de observação direta das comunicações e dos registos diários), e posteriormente triangulados, apresentam-se em diferentes tabelas inseridas em anexo e já referenciadas no ponto anterior – tabela de registo da frequência com que cada criança comunicou (Anexo F); tabela de registo do número total de comunicações por género (Anexo G); tabela de registo dos modos de apresentação das comunicações (Anexo H); tabela de registo dos tipos de

comunicações mais realizadas (Anexo I); e de tabela de categorização dos registos diários e dos registos das comunicações (Anexo J), cuja matriz categorial, com categorias e subcategorias sem evidências do processo de análise, se encontra retratada na tabela abaixo construída (Tabela 2).

Tabela 2
Matriz categorial de análise de dados

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Funcionamento do momento das Comunicações	Regras	Imposições estabelecidas para o funcionamento do momento
Potencialidades das comunicações	A nível cognitivo	Compreensão e explicação dos conceitos/temas aprendidos
	A nível sociocultural	Interações sociais
	A nível linguístico	Apropriação de vocabulário novo e próprio
Papel dos pares	Questionamento	Questões de “sim ou não”
		Questões que exigem uma resposta mais elaborada
	Feedback	Apreciação
		Sentido crítico
	Debate/Diálogo	Partilha de saberes
		Partilha de experiências individuais
Papel dos adultos	Auxílio	Respeito pelo outro
		Apoio dado na produção das comunicações
	Questionamento	Questões de “sim ou não”
		Questões que exigem uma resposta mais elaborada
	Feedback	Apreciação
	Debate/Diálogo	Partilha de Saberes
		Chamadas de atenção no que respeita às regras do momento

Nota. Fonte própria.

Posto isto, de modo a facilitar a apresentação e discussão de dados, decidiu-se estruturar este ponto da seguinte forma: Momento das Comunicações no contexto socioeducativo – tópico que responde aos objetivos, (i) *Caracterizar a dinâmica do grupo no momento das Comunicações*, (ii) *Conhecer os modos de apresentação das comunicações* e (iii) *Identificar os tipos de comunicações mais realizadas*; Potencialidades das comunicações das crianças para a construção das aprendizagens – tópico que responde ao objetivo (iv) *Compreender as potencialidades das comunicações das crianças para a construção das aprendizagens*; Papel dos pares e

dos adultos no momento das Comunicações – tópico que responde ao objetivo (v)
Compreender o papel dos pares e do adulto no momento das Comunicações.

4.4.1. Momento das Comunicações no contexto socioeducativo

Começando pela análise da primeira categoria da tabela de categorização dos registos diários e dos registos das comunicações (Anexo J), torna-se executável a comparação do funcionamento do momento das Comunicações neste contexto socioeducativo, que cruza, como já mencionado, três modelos distintos (*High Scope*, MEM e *Reggio Emilia*), e num contexto que tenha apenas o modelo pedagógico do MEM como referência.

As diferenças não são muitas, mas enquanto que no MEM as crianças se propõem a realizar comunicações na planificação em conselho (inscrevendo-se em folhas de registo, com limite de 5 crianças, e escrevendo o nome e o tipo de comunicação) e expõem-nas no final da manhã (Niza, 2012; Oliveira, 2010), neste contexto as crianças inscrevem-se, durante o dia, numa tabela apenas quando decidem o que querem comunicar e comunicam na reunião do final do dia. As diferenças prendem-se maioritariamente com o recurso ao instrumento de monitorização para tomada de decisão de quem comunica (tabela semanal “Ler, mostrar, contar”) e para registo das comunicações do mês (tabela mensal das Comunicações) e com as regras específicas decididas com este grupo – limite de 6 comunicações por dia; 1 pergunta por comunicação e 5 segundos para escolher o par que a faz.

O limite de crianças por dia foi definido inicialmente com as crianças. Combinamos que poderiam ser 8. Com o passar do tempo, e com o fato de as crianças fazerem comunicações cada vez mais detalhadas e complexas, decidimos, em grupo, reduzir para 6. (Questionário, Anexo B, p. 226)

Analisando agora o conteúdo da tabela, presente no Anexo F, que regista a frequência com que cada criança comunicou, é possível afirmar que o SR foi a criança que mais fez comunicações entre novembro e janeiro, tendo feito 12 ao longo desse período, seguindo-se o AC, a MS e o VO com 9 comunicações, a BC com 8 comunicações, o FS com 7 comunicações e a MaM, a RF, o RR e a RV com 6 comunicações.

As crianças que menos fizeram comunicações foram a CN, a MaR, o TG e a TS, por terem realizado 1 comunicação no mês de dezembro e apenas por insistência da educadora.

Por estarmos no início do mês, a educadora atualizou, em reunião com o grupo, os instrumentos da sala, inserindo os mesmos, mas em branco para novo preenchimento no mês de dezembro, e focou-se na tabela do mês das Comunicações. Constatou que em novembro a CN, a MaR, o TG e a TS não fizeram nenhuma comunicação. Assim sendo, combinou com estas crianças que hoje iriam fazer comunicações e que, para tal, iria só hoje abrir uma exceção e permitir um maior número de inscritos no momento. (Registro Diário Nº 37, 03 de dezembro, Anexo A, p. 117)

Já a MaL, o ML e a MT apenas realizaram 2 comunicações, a AP, a LC e o MM realizaram 3, o BF e o RG realizaram 4 e o AD e o LM realizaram 5.

A análise da mesma tabela demonstra ainda que novembro foi o mês com maior número de comunicações efetuadas (68), seguido do mês de janeiro (36) e do mês de dezembro, com o menor número de comunicações efetuadas (18). O conjunto dos três meses perfaz-se um total de 122 comunicações.

Quanto ao gênero (Anexo G), verifica-se que os rapazes realizaram mais comunicações, 74, e as raparigas menos, 48.

Em termos do modo de apresentação das comunicações (Anexo H), a maior parte das mesmas, 75, foram expostas individualmente e a menor parte em grupo (3 comunicações foram apresentadas por 3 grupos de 3 crianças e 1 comunicação apresentada por 1 grupo de 4 crianças), quando 17 comunicações foram apresentadas a todo o grupo em pares.

Neste contexto socioeducativo, a tabela do Anexo I, acerca dos tipos de comunicações mais realizadas, regista o Desenho, produzido na área do *Ateliê*, como o tipo de comunicação mais frequentemente apresentado (56), sendo os seguintes Brincadeiras na área do *Faz de conta* (9), Construções na área dos *Jogos de chão* (8), Esculturas na área do *Ateliê* (7) e Brincadeiras na área das *Ciências* (4).

4.4.2. Potencialidades das comunicações das crianças para a construção das aprendizagens

A análise dos discursos e de outras formas de expressão das crianças surge como algo imprescindível para compreendermos as suas concepções e imagens sobre a escola. Com efeito, o discurso é a forma que melhor expressa como os seres humanos se vêem e

compreendem a si próprios em cada cultura, é a forma que melhor revela como é produzido o conhecimento sobre o social, sobre o indivíduo e sobre os significados partilhados em determinado tempo. (Burr, citado por Tomás, 2011, pp. 151-152)

Partindo desta premissa, capaz de resumir por si só este ponto da análise, debruça-se agora sobre as potencialidades das comunicações das crianças (tanto os discursos e interações feitas no momento das Comunicações, como também fora dele, no dia a dia do JI), a nível cognitivo, sociocultural e linguístico, para a construção das aprendizagens.

Através da análise das evidências da categoria das Potencialidades das comunicações é possível estabelecer relação com a subcategoria da cognição (Anexo J), dada a relação do ato de comunicar e de produzir com o processo metacognitivo. Ou seja, pelo ato de comunicar, de expor, as crianças demonstram que passaram por um processo de aprendizagem que requereu a tomada de consciência da construção da ação e do saber (Niza, 2012; Vala, 2012).

As seguintes evidências são exemplo do que foi supramencionado: RG: *“O chão à volta dos vulcões tem muitos muitos minerais e nutrientes favoráveis à agricultura.”*; VO: *“O magma está no interior da Terra.”*; VO: *“Fumo, cinzas, rochedos e lava saem do vulcão.”*; VO: *“As pessoas fazem a agricultura no solo ao pé dos vulcões porque é bom para cultivarem as couves e as cenouras.”*; VO: *“Este vulcão tem muita neve e está a deitar fumo.”*; RR: *“A cratera deste vulcão é muito grande. É por onde sai a lava.”*; MM: *“Um vulcão cheio de neve. Sai muito fumo.”*; MS: *“Casas, uma ponte e relva estão ao pé do vulcão. Este vulcão é médio e tem muita neve.”*; MR: *“Os Estratovulcões chamam-se assim porque são muito grandes, os vulcões em escudo porque parecem um escudo como aquele do Capitão América, os de lama porque têm mesmo lama a sério e os vulcões submarinos porque eles estão debaixo da água.”*

Todos estes discursos foram realizados em dias diferentes e espaçados com o decorrer do projeto dos vulcões, do mês de outubro ao mês de novembro. Uma vez que estas crianças foram capazes de pensar no que explicar e como explicar e de, efetivamente explicar, e bem, fazendo uso do saber adquirido e utilizando-o num determinado contexto, a interpretação destes discursos leva à conclusão de que as crianças apreenderam realmente o que foram descobrindo e fazendo para a realização do projeto. O mesmo aconteceu, por exemplo, com o projeto das abelhas (FS: *“O fumigador é o que os apicultores usam para adormecer as abelhas e elas morrem.”*) e com o projeto dos bichos venenosos (VO: *“A lagarta é um inseto tóxico e tem uns pelos*

muito afiados que picam.”; MM: “Quando picam as pessoas podem ficar fracas e mal dispostas.”; MM: “Podem ter comichão na mão e ficar com a mão inchada e podem não conseguir respirar.”; MT: “Estas lagartas fazem ninhos nos pinheiros e podem matar os pinheiros.”; VO: “Até podem matar os cães também.”; VO: “A pessoa que foi picada pela lagarta é melhor ligar para o hospital claro. Tem um número especial, o 112.”).

Reconhecendo a potencialidade do meio que rodeia a criança, seria impensável não o abordar. Como refere Formosinho (2003), “um contexto pedagógico é antes de mais um contexto social, logo . . . um contexto relacional” (p. 5) e cultural, que pertence a uma sociedade e comunidade e nela se desenvolve, transportando conhecimentos, princípios, valores e crenças sócio-morais próprias de cada criança e de cada adulto que integra e interage no contexto.

Desta comunidade envolvente fazem parte os adultos e as crianças de outras salas da organização educativa, as famílias, bem como outras organizações educativas. Todos integrantes capazes de trazerem com eles conhecimento e de o receberem em momentos de estimulação, de partilha, de reflexão e, no fundo, de aprendizagem conjunta.

Dentro de sala, são muitos os momentos de aprendizagens em conjunto realizados em reuniões de grande e pequeno grupo, em parte, provenientes dos projetos que surgem. Por ser o que regista mais evidências na tabela do Anexo J, faz-se agora referência a um projeto em específico, o dos vulcões. Esse projeto trouxe para o grupo diversos e diferentes momentos de aprendizagem cooperada relacionadas com as várias etapas do mesmo, de descoberta e de partilha de informações sobre vulcões – desde a realização da teia, da maquete de um vulcão, dos painéis informativos com fotografias e nomes de vulcões, do experienciar e criar a erupção de um vulcão, da visualização de vídeos sobre vulcões, à sua exposição e divulgação.

O próprio projeto em si surgiu com a visita de um dos pais à sala – O RR e o pai trouxeram um vulcão que fizeram em casa com diferentes materiais. Apresentaram-no ao grupo e puseram-no em erupção, o que suscitou grande entusiasmo, surpresa e questionamento por parte de todas as crianças do grupo (Registo Diário Nº 5, 09 de outubro, Anexo A, p. 60) – e no desenrolar do mesmo mais famílias participaram partilhando pesquisas, notícias e viagens a países com vulcões – A MS levou a mala das descobertas e esta semana pesquisou no computador com a família muitas informações e curiosidades sobre vulcões “*espalhados pelo mundo*” (Registo Diário Nº 16, 26 de outubro, Anexo A, p. 86); A mãe da AP trouxe uma notícia sobre vulcões,

descrevendo as viagens que fez a países que tinham vulcões (Registo Diário Nº 24, 12 de novembro, Anexo A, p. 101); e outras tantas escritas e ilustradas nos cadernos de notícias das crianças.

No fim, a exposição e divulgação do projeto, processo decidido em conjunto, veio integrar um grupo de crianças de uma sala diferente da organização educativa para passagem, por meio da linguagem, de aprendizagens para outros. Aqui está efetivamente presente a função social da comunicação (Reis & Martins, 2017).

O próprio grupo de crianças, acompanhado durante a PPSII, assistiu a divulgações de projetos de outras salas da organização educativa, validando socialmente as aprendizagens dos outros.

O grupo da sala do lado veio fazer a divulgação do seu projeto das baleias. As crianças ouviram com bastante atenção e interesse. Reconheceram algumas histórias de baleias que foram contadas e muitos já sabiam determinadas características que foram transmitidas sobre este animal, enquanto que outros questionavam certas informações que iam ouvindo, pedindo esclarecimentos (Registo Diário Nº 44, 08 de janeiro, p. 129); Fomos para uma sala ver a divulgação do grupo da sala do lado sobre o projeto das bolotas, o qual despertou a curiosidade das crianças, especialmente do MR que fez inúmeras questões acerca do tema (Registo Diário Nº 47, 11 de janeiro, p. 134).

Restantes evidências demonstram que este processo repete-se com mais dois projetos (das alturas e dos bichos venenosos) realizados na PPSII.

Contudo, não só de projetos surgem momentos de partilha. A leitura de histórias, por exemplo, proporciona conversações e interações ricas entre pares, sobretudo no âmbito da formação pessoal e social.

Atchuuu! O Guia Completo das Boas Maneiras – No final da leitura, as crianças foram capazes de perceber a mensagem importante que transmitia – “*Eu sei que nós não devemos bater nos amigos, nem bater outra vez só porque ele nos bateu; Temos de ir logo contar aos adultos; Eu digo sempre obrigado quando peço coisas; Eu sei quando algum amigo está a fazer alguma coisa errada e chamo sempre à atenção*” (Registo Diário Nº 49, 15 de janeiro, Anexo A, p. 137); “*Não podemos fazer poluição; Nem mandar lixo para o chão nem para o mar; Faz mal aos animais do mar e a nós próprios; Não estamos a fazer o bem quando mandamos lixo para o chão*”, algumas das conclusões a que as crianças chegaram depois da leitura da história *O Palhaço Avaria e o Planeta Bateria* (Registo Diário Nº 51, 17 de janeiro, Anexo A, p. 139).

Do mesmo modo, crianças de outras instituições vêm contar histórias à sala, criando momentos de puro envolvimento.

Vieram à sala meninos da escola do lado, do 6º ano de escolaridade, contar a história d'O *Senhor Feliz* que vivia numa terra feliz. As crianças ouviram a história com muita atenção e envolveram-se no momento de forma tão autêntica, falando cada um sobre as suas emoções – “*Eu não estou sempre feliz como o Senhor Feliz, às vezes fico chateado; Eu fico com raiva e vermelho e a tremer; Eu fico triste quando zangam comigo.*” (Registo Diário Nº 41, 13 de dezembro, Anexo A, p. 123).

Em termos linguísticos, mais especificamente em termos de vocabulário, a comunicação dos conhecimentos no momento das Comunicações traz consigo um conjunto de novas palavras que as crianças ouvem e outras que chegam a integrar no seu diálogo/discurso referentes aos projetos desenvolvidos (Guedes, 2011). Em projetos realizados neste contexto socioeducativo foram introduzidos alguns conceitos e nomes como – Projeto dos Dinossauros (*Tiranossauro*; *Triceratops*; *Ceratossauro*; *carnívoros*); Projeto da Pré-História (*lança*; *caça*; *pinturas rupestres*; *gravuras*; *gruta*; *tempos pré-históricos*; *arte pré-histórica*; *macaco*; *pessoa*; *pesca*; *fogo*; *instrumentos pré-históricos*; *casa*; *agricultura*); Projeto das Abelhas (*abelhas*; *favos de mel*; *mel*; *ferrão*; *colmeia*; *pólen*; *apicultura*; *apicultor*); Projeto dos Vulcões (*lava*; *fumo*; *chaminé*; *cratera*; *magma*; *Vulcões Submarinos*; *Vulcões de Lama*; *Vulcões em Escudo*; *Estratovulcões*; *Vulcão da Serreta* (Portugal); *Nishinoshima* (Japão); *Lusi* (Indonésia); *Lobkateh* (Azerbaijão); *Monte Erebus* (Ilha de Ross); *Mauna Loa* (Havai) *Corvo*; *Flores*; *São Jorge*; *Faial*; *Pico*; *Terceira*; *São Miguel*; *Ponta Delgada*; *Santa Maria*). De todas, as palavras realçadas foram as que as crianças utilizaram nas suas comunicações, tendo sido a maior parte delas do projeto dos vulcões.

Por fim, percebe-se que a maior parte dos discursos se relacionam maioritariamente com os projetos trabalhados em sala, o que demonstra o genuíno interesse, envolvimento e participação das crianças nos mesmos, do princípio ao fim.

4.4.3. Papel dos pares e dos adultos no momento das Comunicações

Como já confirmado na revisão da literatura acerca da problemática em estudo, o papel dos pares e dos adultos é crucial para o adequado desenrolar do momento das Comunicações, proporcionando interações impulsionadoras do desenvolvimento das crianças. Autores como Smith e Sperb (2007) mencionam o apoio necessário do

educador e dos pares nos momentos das Comunicações por completar, de certa forma, a comunicação feita, pela importância e atenção dada, pelas perguntas, pertinentes e estimulantes, e comentários feitos e pelos olhares e expressões trocadas. Já Cândido (2001) afirma que o educador deve manter as conversações e coordenar as ações, dando espaço para que todas as crianças tenham a oportunidade de se expressar e se sentirem seguras ao fazê-lo.

A análise da tabela do Anexo J referente às categorias do papel dos pares e dos adultos traz um conjunto de subcategorias que correspondem precisamente às ações que foram detetadas, a serem exercidas pelos pares e pelas adultas da sala, no momento das Comunicações.

Quanto aos pares, verificou-se o exercício do questionamento, por meio de questões cujas respostas requerem apenas um “sim ou não”, como também de questões que exigem respostas mais elaboradas, claras e concisas; do *feedback*, em género de apreciação e, também, de olhar crítico sobre o observável; do respeito pelo outro, reconhecendo e exigindo o cumprimento das regras do momento; e o surgimento de um debate/diálogo, com a partilha de saberes e de experiências individuais.

De modo similar, e no que toca ao papel dos adultos, reconheceu-se o apoio dado no processo de produção das comunicações; o questionamento, por meio de questões “de sim ou não” e de questões que exigem respostas mais elaboradas, claras e concisas; o *feedback*, em género de apreciação; e a criação de um debate/diálogo, com a partilha de saberes e com algumas chamadas de atenção no que respeita às regras do momento.

Apesar da existência da regra da possibilidade de se fazer apenas uma pergunta por comunicação, e como prova de que acaba sempre por ser uma regra flexível, surgem, inevitavelmente, aquando das interações entre pares, mais questões e, olhando para as evidências, é isso que se constata.

Em 122 comunicações foram feitas, pelos pares, um total de 180 questões, 87 de “sim ou não” e 93 de maior desenvolvimento. Sem significativas diferenças, as adultas da sala fizeram 188 perguntas na totalidade, das quais 76 foram de “sim ou não” e as restantes, 112, de maior desenvolvimento. Tanto as questões dos pares como as das adultas exigiram, de facto, das crianças que comunicaram, um maior desenvolvimento, explicitação e esclarecimento do discurso, como se pode verificar pelos exemplos de evidências apresentados na tabela 3.

Tabela 3

Registos das comunicações das crianças

Dia/Mês	Criança que comunica	Área – Tipo de Comunicação	Discurso
13 de novembro	CN	Ateliê – Desenho	CN: Eu fiz um tomate a rebolar na estrada; Adulta: Uau, que engraçado e diferente; CN: E fiz mais uma flor venenosa; SR: Deixa-me ver a flor venenosa!; <u>Adulta: Como é que o tomate foi parar ao meio da estrada?</u> ; CN: Porque eu coleí aqui uma abelhinha e ela estava a tentar apanhar o tomate; <u>MR: Porque é que o tomate está diferente?</u> O tomate não é assim dessa cor, mas pronto pode ser, mas podia ser grande, ainda mais. <u>O que é aquela coisa roxa?</u> ; CN: São aquelas partes que o tomate tem em cima. Aqueles biquinhos. Fiz com uma cor diferente.
12 de dezembro	FS	Ateliê – Desenho	FS: Eu fiz um pai natal. É este vermelho. E depois encontrou um menino que só tinha cinco anos e depois o pai natal, como ele ainda era pequenino, deu um presente a ele, mas depois lançaram bombas para o menino. Perguntas. LM!; <u>LM: Eles morreram e transformaram-se em caranguejos bebês?</u> ; FS: Não, transformaram-se em gigantes maus e conseguiram... e depois atiraram da sua mão tiros para o presente e o presente do menino pequenino, que tinha cinco anos, transformou-se em um monstro que deitava tiros da cabeça e também da boca.
17 de janeiro	SR RF	Faz de conta – Brincadeira	SR: Nós demos uma prenda à S (estagiária) que eram dois perfumes; Adulta: E deixem-me que vos diga que cheiravam muito bem, gostei muito, fiquei cheirosa; RF: E vimos um filme; SR: Vimos um filme, mas era a fingir; <u>Adulta: Qual era o filme?</u> ; SR: A <i>Mary Poppins</i> , mas eu fiz a televisão sozinho. Nós vimos o filme no disco 3; RF: E nós comemos pipocas, no filme; <u>Adulta: Comeram pipocas doces ou salgadas?</u> ; RF: Doces; SR: Eu comi salgadas e ela comeu doces; Adulta: Uau, mais parecia que estavam no cinema; SR: Ah e nós também bebemos café; Adulta: Vá uma pergunta para o SR; <u>LM: Havia chá?</u> ; SR: Sim, nós estávamos a beber chá; RF: Café!; <u>Adulta: Então, chá ou café?</u> ; SR: Era chá e café! A RF bebeu chá; RF: Não, não. Eu bebi café e tu também; SR: Mas pronto havia chá e várias bebidas; <u>AD: No cinema havia todas as comidas?</u> ; SR: Não, não era no cinema, era em casa; RF: Havia pipocas e vimos mais filmes, o <i>Tarzan</i> e o <i>Mogli</i> .

Nota. Fonte própria.

No primeiro discurso, as perguntas feitas permitiram à CN esclarecer alguns aspetos e explicitar outros que não eram tão óbvios para o MR. No segundo discurso, a pergunta do LM fez com que o FS desenvolvesse bastante o seu discurso, levando-o a explicar muito mais do que aquilo que estava no seu desenho. De modo semelhante, no terceiro discurso, as perguntas fizeram com que o SR e a RF recorressem à imaginação e estendessem a brincadeira que tiveram, criando mais pormenores no momento em que a comunicaram.

O *feedback* dado pelos pares foi maioritariamente como forma de elogio dos trabalhos que estavam a ver serem divulgados, dizendo, muitas vezes, expressões como “Uau”, “Adoro”, “Está tão giro”, “Gosto tanto” e “Lindo”. Para além disso, foram ainda registadas evidências do olhar crítico de algumas crianças, fazendo pequenas

observações e dando sugestões de melhoria (tabela 4), mas não, por isso, desrespeitando ou desvalorizando o trabalho feito pelos pares que comunicaram.

Tabela 4

Excerto do Anexo J – Feedback dado pelos pares

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Evidências do processo de análise	Frequência Absoluta
Papel dos pares	<i>Feedback</i>	Sentido crítico	- MaM: Podias fazer o coração maior para ver melhor. (Registo da Comunicação de 09 de novembro) - BF: Parece uma abóbora. Podias ter feito mais parecido com uma casa. (Registo da Comunicação de 12 de novembro) - MR: O tomate não é assim dessa cor, mas pronto pode ser, mas podia ser grande, ainda mais. (Registo da Comunicação de 13 de novembro)	3

Nota. Fonte própria.

No debate/diálogo que se proporcionou com o desenrolar das comunicações, os pares partilharam muitos dos seus saberes, maioritariamente relacionados com os projetos em desenvolvimento ou já desenvolvidos em sala, como por exemplo, RV: “... *o meu pai me disse que há muitas luas nos planetas.*”; VO: “*Pois, o lugar das naves é o espaço...*”; LM: “*O T-Rex anda mais rápido e os dinossauros pequeninos andam mais devagar.*”; MM: “... *O T-Rex não é assim! Ele é alto com os braços pequenos.*”; MaM: “*França é Europa...*”, entre outros, (Evidências do processo de análise da tabela de categorização dos registos diários e dos registos das comunicações, Anexo J).

As crianças partilharam também outros saberes sem estarem relacionados com os projetos – RR: “... *por causa do Halloween, que é uma época assustadora.*”; MM: “*A gasolina é para pôr lá dentro dos carros e das motas nas bombas e é para pagar, é verdade, e também há gasóleo.*”; RV: “*Não é um unicórnio é um cão. Os unicórnios têm um chifre e coloridos e são parecidos com os cavalos. Os cães não.*”; MR: “*Eu fiz as minhas letras do meu nome com fita-cola porque eu sei quais são as letras do meu nome.*”; Algumas crianças: “*Eu também, eu também!!!*”, entre outros, (Evidências do processo de análise da tabela de categorização dos registos diários e dos registos das comunicações, Anexo J).

As experiências individuais que as crianças se lembraram de relatar e partilhar nas comunicações com os pares foram todas vivenciadas no seu meio fora da escola,

junto das famílias e amigos. Seguem-se alguns exemplos dessas evidências presentes na tabela do Anexo J – “RG: ... *já fui ver jogos ao estádio do Benfica com o meu pai e o Benfica ganhou 2-0!*”; “SR: *Isto é como nos Power Ranger que eu vejo na televisão na minha casa...*”; “MaM: ... *Quando a BC vai lá a casa brincamos às mães e aos pais.*”; LC: “*Às vezes vou passear com a mana quando está calor e vamos ao jardim para sentar na relva.*”; MaM: “*Eu faço bolachinhas em casa com a mãe.*”

O feedback dado pelas adultas foi sempre muito positivo, enaltecendo as comunicações feitas pelas crianças, dizendo, por exemplo: “*Foi a MS que escreveu tudo sozinha e muito bem MS, muito bem mesmo.*”; “*Esta nave espacial parece um foguetão, uau, está magnífica!*”; “*Vejam bem este barco, uaaau. Que barco maravilhoso é este, expliquem-me!*”; “*Tens muita coisa bonita e interessante a acontecer neste desenho, explica-nos tudo tudo!*”; “*Eu gosto dessa borboleta grande porque é diferente das normais. Tem umas asas diferentes.*”; “*Uaaau. Estão a ver o dinossauro que o LM fez? Espetacular!*”, entre outros, (Evidências do processo de análise da tabela de categorização dos registos diários e dos registos das comunicações, Anexo J).

No debate/diálogo criado, as adultas também têm o seu papel na partilha de saberes, mais para confirmar, esclarecer e desenvolver outros temas. Seguem-se algumas evidências (Anexo J) – “*Sim BC, é mesmo verdade. Existem planetas com mais de uma lua. As luas é que andam em roda dos planetas.*”; “*Boa, muitos meninos sabem o nome de outros planetas. No nosso sistema solar existem 8 planetas – Mercúrio, Vénus, Terra, Marte, Júpiter, Saturno, Úrano, Neptuno e Plutão já não é considerado um planeta!*”; “*... os automóveis não têm pilhas, têm baterias próprias para eles porque têm muito mais força que as pilhas para os fazer andar lentamente ou muito rapidamente.*”; “*Mas sabem, os barcos utilizam as luzes para verem e também para serem vistos. É como os carros que usam os faróis e quando estão em perigo podem utilizar as luzes de perigo, mais conhecidas como piscas.*”; “*França é um país do continente Europeu, muito bem, assim como Portugal!*”.

Importa não esquecer o facto de as crianças saberem o que é necessário para o momento das Comunicações funcionar, também pela insistência e chamadas de atenção das adultas (que alertam para as crianças fazerem comunicações se realmente quiserem, caso contrário, terão de dar lugar aos pares, para se respeitarem uns aos outros e para realmente fazerem perguntas com intenção e nexos).

Em conversa com a educadora sobre o funcionamento das comunicações, a mesma admite que atribui bastante importância às regras que decide com o grupo para que o momento

flua sem constrangimentos, mas ressalta que não significa que não seja benevolente quanto ao cumprimento das mesmas. Pelo contrário, permite que sejam flexíveis e ajustadas à própria disposição do grupo no determinado dia e no determinado momento, referindo que o que acaba por ser mais importante é a gestão mediada do grupo para que, principalmente, se ouçam umas às outras, se valorizem e se sintam capazes. (Registo Diário Nº 33, 23 de novembro, Anexo A, p. 115)

Acrescenta-se, salienta-se e evidencia-se, com a tabela 5, o importante facto de as crianças reconhecerem o direito a serem escutadas, sinal de que têm respeito umas pelas outras.

Tabela 5

Excerto do Anexo J – Respeito demonstrado pelos pares

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Evidências do processo de análise	Frequência Absoluta
Papel dos pares	Debate/Diálogo	Respeito pelo outro	- AC: Não tinham, opa tu não ouviste nada. Não estavas atento. (Registo da Comunicação de 16 de novembro) - MR: Não, não interrompas, agora é o AD a falar. (Registo da Comunicação de 16 de novembro) - SR: Primeiro sou eu a falar... E agora é a BC a falar; BC: Sim, o SR era o primeiro. (Registo da Comunicação de 19 de novembro) - RF: Tu não ouviste? Tens de ouvir as comunicações e estar atento ao que nós dizemos. Se não estás, não faças nenhuma pergunta. (Registo da Comunicação de 20 de novembro) - SR: Primeiro és tu AC. (Registo da Comunicação de 03 de dezembro)	5

Nota. Fonte própria.

Em suma, verifica-se que, de facto, os pares e as adultas assumem, neste momento, uma atitude de questionamento constante e pertinente. As adultas ainda apoiam as crianças, ajudando a explicitar o que ficou menos claro, e fomentam a partilha, a cooperação e o respeito nestes circuitos de comunicação. Além disso, auxiliam no processo de produção das mesmas (constatável pelas 7 evidências detetadas na tabela do Anexo J).

5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA EM CONTEXTO

O desenvolvimento pessoal, o bem-estar docente e a transformação da identidade . . . nunca poderão ser conclusivos pela natureza do seu devir, numa constante desconstrução e reconstrução dos nossos andaimes, a espelhar numa ação educativa numa comunidade de aprendizagem em que a agência da criança vai ganhando fôlego. (Félix, et al., 2017, p. 144)

Andaimes esses que, pensava eu, já ter bem definidos, mas os caminhos que percorri, tanto em creche, como em JI, vieram provar que não. Vieram apresentar-me a desconstrução e a reconstrução dos mesmos. Vieram mostrar-me as realidades diferentes e iguais de um educador de infância. Diferentes por serem instituições distintas, com contextos pedagógicos específicos, e iguais pela essência da profissão. Por isso, afirmo que ambos os locais, e as pessoas que os integram, fizeram uma generosa contribuição para a minha formação pessoal e profissional, ainda que em quantidades diferentes, uma vez que este processo de construção da identidade profissional não é solitário (Sarmento, 2011).

Uma coisa é certa, entrei nestas viagens com dúvidas, como, *Quais serão as expectativas e as exigências dos outros? Serei capaz de as alcançar? Como será o método de trabalho da educadora? Será que me vou identificar?*, e alguma ansiedade, por ter tido uma má experiência num outro estágio, facto que me fez começar inibida. Apesar disso, consegui, aos poucos e com a ajuda de todos os intervenientes, ficar menos inibida no decorrer das intervenções (processo que ocorreu de forma mais natural na minha experiência em creche).

Por um lado, o percurso vivido em creche proporcionou-me um enorme crescimento a nível profissional. Foi na creche que, não só conheci a fundo o MEM e a MTP, como também os pus em prática, identificando-me com os procedimentos. Foi na creche que me foram incutidos, por profissionais perfeitamente aptos para acompanhar estagiários, princípios e valores que me servem de guia até hoje. São esses: a liberdade; a diferenciação pedagógica; as aprendizagens significativas; a afetividade; a cooperação; e a democracia.

A liberdade é essencial para o desenvolvimento harmonioso da criança. Ela deve ter hipóteses de escolha, uma voz ativa e poder optar e decidir sobre determinados aspetos da sua vida. Na prática pedagógica é preciso ser feita uma diferenciação consoante as necessidades e interesses de cada criança, de forma a ir ao encontro do

que é mais significativo para si e haja uma aprendizagem efetiva. Assim, tinha sempre em conta o nível de desenvolvimento, a autonomia e os traços de personalidade da criança para que a pedagogia que exercia junto de si fizesse sentido. E só o faz quando a aprendizagem tem verdadeiramente significado.

As aprendizagens significativas ocorrem, pois, quando os novos conhecimentos vêm cimentar-se nos já anteriormente adquiridos (Niza, 2012). Assim sendo, em creche, procurava-se partir de uma partilha da criança, questioná-la, e ao grupo, sobre essa mesma partilha e criar momentos em que resultasse em novas aprendizagens, valorizando e dando sentido àquilo que foi partilhado.

A afetividade, inscrita no ato de educar, é, a meu ver, fundamental, devendo estar presente em todos os momentos (e esteve, neste contexto). Só assim se pode criar um ambiente educativo caloroso e promotor de confiança na criança para que possa sentir-se segura no seio pedagógico, à vontade para colocar questões e ver as suas necessidades atendidas por um adulto responsivo (Hauser-Cram et al., 2014).

A cooperação é crucial, numa educação que se quer inclusiva, devido aos seus benefícios em termos sociais no futuro. As aprendizagens que a cooperação acarreta vão muito além do imediato em que se recorre a ela e as marcas que deixa na individualidade de cada criança traduzir-se-ão nas suas relações interpessoais (Folque, 2012).

A democracia é outro dos princípios que me acompanha e acompanhou. Recorrer a este princípio é uma forma de assumir o grupo, pois todas as crianças são fundamentais nas decisões a tomar e estas ocorrem nos momentos de reunião em grande grupo. Para além disso, o sentido de grupo vai-se construindo aqui, nas decisões a ser tomadas que devem beneficiar todos e em que a responsabilidade pelo outro vai tomando forma e crescendo (Niza, 2012).

Para lá destes princípios, foi na creche que desenvolvi e aprimorei, diariamente, a minha capacidade de observação, a minha capacidade de escuta e a minha capacidade de reflexão e, essencialmente, de autorreflexão sobre as múltiplas variáveis que interferiram com a minha intervenção educativa. Como afirma Perrenoud (2002),

encontramos . . . em todos os grandes pedagogos que, cada um a seu modo, consideraram o professor ou o educador um inventor, um pesquisador, um improvisador, um aventureiro que percorre caminhos nunca antes trilhados e que pode se perder caso não se reflita de modo intenso sobre o que faz e caso não aprenda rapidamente com a experiência. (p. 13)

Não esqueço que esta reflexão não foi feita, em momento algum, sozinha. Neste contexto, as minhas reflexões foram pensadas em conjunto, com as colegas de estágio, com a educadora, com a auxiliar, com a psicóloga e com outras educadoras da organização educativa. Os debates em conjunto fizeram-me conhecer novas e diferentes visões e perspectivas dos outros. Foi, portanto, na creche que testemunhei a importância e o valor dado às pessoas e que testemunhei, na minha opinião, o verdadeiro trabalho de equipa, de cooperação e de apoio incontornável.

Ainda que pensadas em conjunto, escrevi individualmente todas as minhas reflexões, fazendo da escrita um hábito diário e obrigando-me a aperfeiçoá-la. A escrita clarificou, e clarifica, o meu caminho pedagógico, promovendo a mudança. Mudança de muitos aspetos da minha prática que precisavam de ser melhor adaptados ao grupo de crianças.

Foi também na creche que me vi sozinha com esse grupo, sem me ver. Isto é, por ocupar outros cargos na organização educativa, a educadora precisou, muitas vezes, de se ausentar da sala. No entanto, a sua ausência não foi notada, na medida em que senti, na mesma, o seu incondicional apoio. Para além de que, esta ausência “obrigou-me” a tomar, de imediato, estratégias para gerir e lidar com o grupo de crianças, sendo capaz de ultrapassar um das minhas maiores preocupações – adaptar a minha postura e o meu discurso a um conjunto de crianças tão pequenas, para que aquilo que eu dissesse fosse, por elas, inteligível e que tivesse, para elas, significado, pois as características do contexto de MEM assim o exigem. Portanto, da minha identidade profissional irão sempre fazer parte estas duas questões de adaptação ao grupo, às suas características e necessidades, e da clareza na forma de comunicação tida com o mesmo.

Posto isto, a minha experiência em creche superou sem dúvida as expectativas e nela destaco as relações de proximidade construídas com cada pessoa da organização educativa que se mantêm e manterão.

Por outro lado, o percurso feito em JI proporcionou-me um enorme crescimento a nível pessoal, tendo um impacto diferente. Foi uma prática que testou a minha resiliência, exigindo permanentemente a minha capacidade de adaptação à equipa, aspeto que não foi totalmente conseguido.

Todavia, não descarto os benefícios que trouxe para a minha futura prática enquanto educadora. Neste contexto, e com um grupo de crianças com idade mais avançada, manteve-se a preocupação com o comunicar com clareza e com verdade,

preocupação bastante falada nas conversas tidas com a educadora. Dessas conversas, retiro de mais importante a insistência da educadora em fazer-me questionar sobre tudo e refletir sobre a intencionalidade de cada decisão tomada, o que me levou a não tomar nenhuma decisão sem antes pensar no porquê de a querer efetuar. Mesmo assim, foi-me dado espaço para cometer “erros”, e, ainda mais, para me aperceber deles e corrigir quando necessário. Num fundo, deu-me espaço para a aprendizagem, processo conseguindo também pelo exercício da observação, escuta, reflexão e escrita regular.

Em ambos os contextos, consegui com as crianças criar uma relação estável e sólida, baseada no respeito, entreajuda, partilha e, principalmente, comunicação, dado que

a eficácia da relação pedagógica depende . . . da natureza e coerência da comunicação em sala . . . [e que] a forma como o professor organiza e gere a comunicação na sala . . . assume um papel nuclear na gestão eficaz da relação pedagógica.” (Morgado, 1999, p. 36)

Perante este cenário, valorizo, acima de tudo, a relação de entreajuda e partilha de muitas ideias, opiniões e visões diferentes, e de apoio mútuo criada entre mim e as colegas que partilharam comigo estes percursos.

Termino com muito mais do que aquilo que comecei, com uma bagagem de conhecimentos criada para continuar a ser desenvolvida e reconstruída. Percebi que ser-se educador de infância prende-se muito com a maleabilidade que é necessária possuir e com o compromisso que é necessário estabelecer comigo própria, com o grupo e com a equipa. Sinto-me, agora, mais preparada para lidar com situações imprevistas, com os outros e para me relacionar com as equipas, não deixando de ser quem sou, apenas adaptando-me e correspondendo sempre às exigências das crianças, pois é por elas que atuamos.

Em suma, por considerar que a nossa performance profissional se faz daquilo que somos fora dela, não posso deixar de revelar a importância que para mim sempre terá o esforço por manter relações pessoais positivas no trabalho e o bem-estar e cooperação entre a equipa. Antes de bons profissionais, sejamos boas pessoas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Remato este relatório fazendo referência a uma expressão que me marca e acompanha desde a Licenciatura em Educação Básica. *Prepara-te para ser gigante num*

mundo de pequenos, mas nunca maior do que eles. Uma expressão que fui desconstruindo à medida que avancei na formação e na prática até a decodificar e clarificar. Uma expressão que enaltece os verdadeiros gigantes e atribui sentido ao ser-se educador de infância. Uma expressão que me fará ouvir e pensar antes de agir e agir em conformidade com as crianças e com as suas famílias.

Como tal, nada melhor do que refletir para nos situarmos na prática e para nos apercebermos do impacto e da intencionalidade das nossas ações. Confesso que o que mais me apoia e, em simultâneo, desafia é a escrita, é o ter de organizar o pensamento para saber explicar o processo, é o representar a prática na escrita e espelhar na prática as reflexões da escrita. “No papel tudo é diferente. As palavras fixam as ideias e temos de as ordenar bem para que representem a voz” (Félix et al., 2017, p. 143) que se quer dar às crianças.

Ao ato de falar também confiro responsabilidade, principalmente ao falar com e para as crianças. Importância que sempre lhe atribui e que veio crescer com a realização desta investigação, por me alargar horizontes ao mostrar que o comunicar envolve mais do que o falar. *Falar como, porquê e para quê?* Cumpre ao educador passar mensagens que as crianças entendam, enquadradas no seu mundo e na sua própria realidade enquanto crianças, proporcionando o conhecimento e a evolução. “Confrontar-se com o olhar da criança permite aos adultos romper com a abordagem adultocêntrica do mundo.” (Domingues & Gomes, 2015, p. 136).

Para lá deste devir está presente uma atitude de responsividade, de compreensão, de cooperação, de superação e de integração de todos os intervenientes (da comunidade e cultura) que têm um papel ativo na contribuição para a construção das aprendizagens das crianças. Assim, esta investigação não me moveu só para o adequar da minha fala às crianças e para o meu interpretar dos seus discursos e visões. Fui mais além ao chegar ao exterior, ao chegar à comunidade e cultura que abrange o seu ser e que, ao tornar-se, e devendo tornar-se, numa das intencionalidades de um educador, também potencia as suas aprendizagens a nível cognitivo, sociocultural e linguístico. No fundo, também a ensina.

Não fosse o tempo curto, tomaria rumos diferentes para a investigação mais específicos em termos de análise. Os discursos das crianças poderiam ser registados “à letra”, escrevendo, de facto, o que diziam da maneira como diziam e atender a diferentes tipos de análise: fonológica, sintática e morfossintática, semântica e lexical e pragmática. Por gosto pessoal, focaria, por exemplo, no desenvolvimento das

competências fonológicas destas crianças, analisando cada uma das palavras proferidas e identificando a forma como são organizados os sons nas sílabas (Gonçalves, Guerreiro & Freitas, 2011).

Por fim, e retomando a expressão que me marca, sinto-me sim preparada ainda que com dúvidas e sem resposta para todas as questões. Contudo, acredito no que a experiência me trará, acredito nas pessoas que me irão acrescentar, acredito nas crianças com quem me irei cruzar e acredito, sobretudo, nas certezas que trago comigo. Uma delas é querer ser educadora de infância.

REFERÊNCIAS

- Almeida, M. B. (2014). Os direitos de participação das crianças: um estudo de caso no jardim de infância. *Escola Moderna*, 6(2), 10-24.
- Amado, J. & Ferreira, S. (2017). A entrevista na investigação em educação. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (3.^a ed.) (pp. 209-227). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J. & Ferreira, S. (2017). Os estudos etnográficos em contextos educativos. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (3.^a ed.) (pp. 147-170). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- APEI (2012). *Carta de princípios para uma ética profissional*. Lisboa: APEI.
- Araújo, S. B. (2014). Avaliação da qualidade em creche: O bem-estar e o envolvimento da criança como processos centrais. *Nuances: Escritos Sobre Educação*, 110-115.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Brás, A. T. & Reis, C. S. (2012). As aptidões sociais das crianças em idade pré-escolar. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 3, 135-147.
- Cândido, P. T. (2001). Comunicação em Matemática. In Smole, K. & Diniz, M. (Orgs.), *Ler, escrever e resolver problemas* (pp. 15-28). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Cardona, M. J. (2011). Educação pré-escolar ou pedagogia da educação de infância? Fundamentos e conceções subjacentes. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 20(21), 144-162.
- Carvalho, C. M. & Portugal, G. (2017). *Avaliação em creche: Crechendo com qualidade*. Porto: Porto Editora.
- Castelli, M. D. (2010). A reflexão sobre a prática pedagógica: processo de ação e transformação. *VIII Encontro de pesquisa em educação da região Sul em Anped Sul*. Curitiba: Londrina.

- 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.), *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 113-120). Lisboa: CIED.
- Domingues, M. & Gomes, E. X. (2015). Em busca das vozes das crianças: uma experiência de investigação durante a prática profissional supervisionada no mestrado em educação pré-escolar. In S. Pereira, M. Rodrigues, A. Almeida, C. Pires, C. Tomás & C. Pereira (Orgs.), *Atas do II encontro de mestrados em educação e ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 121-131). Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Duarte, T. (2009). *A possibilidade da investigação a 3: Reflexões sobre triangulação (metodológica)*. Lisboa: CIES e-Working Papers.
- Félix, C., Morais, C., Fernandes, C., Rodrigues, E., Liberal, J., Rocha, M. & Peres, M. (2017). Escrever e (re)construir a identidade profissional. *Escola Moderna*, 6(5), 132-145.
- Fernandes, N. & Tomás, C. (2011). *Questões conceituais, metodológicas e éticas na investigação com crianças em Portugal*. Comunicação apresentada na 10th Conference of the european sociological association, Geneva.
- Ferreira, M. (2004). «A gente gosta é de brincar com os outros meninos!» – *Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, M., & Carmo, H. (2008). *Metodologia da investigação: Guia para a auto-aprendizagem* (2.^a ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Folque, M. A. (2006). A influência de vigotsky no modelo curricular do movimento da escola moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5(5), 5-12.
- Folque, M. A. (2012). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Folque, M. A., Bettencourt, M. & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, 6(3), 13-34.
- Folque, M. A. & Bettencourt, M. (2018). O modelo pedagógico do movimento da escola moderna. In J. Oliveira-Formosinho & S. Araújo (Orgs.), *Modelos pedagógicos para a educação em creche* (pp. 113 - 138). Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, F., Guerreiro, P. & Freitas, M.J. (2011). *O conhecimento da língua: Percursos de desenvolvimento*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Guedes, M. (2011). Trabalho em projetos no pré-escolar. *Escola Moderna*, 5(40), 5-12.
- Hauser-Cram, P., Nugent, J. K., Thies, K.M, & Travers, J. F. (2014). *Development of children and adolescents*. United States of America: Wiley.
- Helm, J. H. & Beneke, S. (2005). *O poder dos projetos: Novas estratégias e soluções para a educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Horn, C. I. (2013). Pesquisa etnográfica com crianças: Algumas possibilidades de investigação. *Revista Enfoques*, 13(1), 1-19.
- Katz, L. G., & Chard. S. C. (2009). *A abordagem por projetos na educação de infância* (2.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ketele, J. & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lazarević, E. & Kopas-Vukašinović, E. (2013). The role and place of parents of children with disabilities in inclusive education in serbia. *International Journal about Parents in Education*, 69–78.
- Lima, J. A. (2013). Por uma análise de conteúdo mais fiável. *Revista portuguesa de pedagogia*, 1(47), 7-29.
- Lino, D. (2013). O modelo pedagógico de reggio emilia. In J. Oliveira-Formosinho et al. (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 109-140). Porto: Porto Editora.

- Machado, S., & Simões, A. (2015). A Educação de Infância e a gestão do grupo de crianças: relato de um percurso. In S. Pereira, *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 186-193). Lisboa: CIED – Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *Eduser: Inovação, Investigação em Educação*, 2(2), 49-65.
- Monteiro, S. P. (2016). *Competências transversais e orientações curriculares na educação infantil: um estudo de caso entre Portugal e Alemanha*. (Dissertação de mestrado). Universidade Aberta, Lisboa.
- Morgado, J. (1999). *A relação pedagógica – Diferenciação e inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.
- Niza, S. (1996). O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho et al. (Ed.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp. 137-159). Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (2001). Editorial. *Escola Moderna*, 5(13), 3-4.
- Niza, S. (2010). Editorial. *Escola Moderna*, 5(37), 3-4.
- Niza, S. (2011). Como se aprende na escola a ser autónomo na aprendizagem desde a educação de infância. *Escola Moderna*, 5(40), 78-82.
- Niza, S. (2012). *Escritos sobre educação*. Lisboa: Tinta-da-china.
- Niza, S. (2013). O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho et al. (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 141-160). Porto: Porto Editora.
- Niza, I. (2018). Aprendizagem e comunicação de produções culturais. *Escola Moderna*, 6(6), 108-116.

- Oliveira-Formosinho, J. (2003). O modelo curricular do M.E.M. – Uma gramática pedagógica para a participação guiada. *Escola Moderna*, 5(18), 5-9.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *High-Scope* no âmbito do projeto infância. In J. Oliveira-Formosinho et al. (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 61-108). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2014). A avaliação holística – A proposta da pedagogia-em-participação. *Interações*, 32, 27-39.
- Oliveira-Formosinho, J. (2016). As gramáticas pedagógicas participativas e a construção da identidade da criança. *Textura*, 18(36), 133-152.
- Oliveira, N. (2010). As comunicações das crianças. *Escola Moderna*, 5(37), 5-13.
- Osório, R. (2015). O modelo pedagógico do MEM na educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 6(3), 75-85.
- Perfeito, A. A., Castro, A., Morgado, A., Gomes, A., Carvalho, A. A., Bordalo, A., ... Silva, V. M. (Orgs.). (2012). *Dicionário da língua portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1999). *Formar professores em contextos sociais em mudança – Prática reflexiva e participação crítica*. Genebra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra.
- Perrenoud, P. et al. (2002). *As competências para ensinar no século XXI*. Porto: Porto Alegre.
- Portugal, G. (2011). No âmago da educação em creche – O primado das relações e a importância dos espaços. In Conselho Nacional de Educação. *Educação da criança dos 0 aos 3 anos* (pp. 47-60). Lisboa: CNE.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários – Cuidados e primeiras aprendizagens* (4.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Ramos, M. M. & Valente, B. A. (2011). Iniciação à ciência através da metodologia de trabalho de projeto – Um contexto privilegiado para o desenvolvimento da linguagem no pré-escolar. *Da Investigação às Práticas* 1(2), 2-16.
- Reis, I. & Martins, L. (2017). Aprendizagem por projetos no jardim de infância. *Escola Moderna*, 6(5), 61-67.
- Rodrigues, A. (2001). A investigação do núcleo magmático do processo educativo: a observações de situações educativas. In A. Estrela & J. Ferreira (Orgs.) *Investigação em Educação (Métodos e Técnicas)*. (pp. 59–69). Lisboa: Educa.
- Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso: Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Revista Noesis*, 71, 24-29.
- Roncato, C. C. & Lacerda, C. B. (2005). Possibilidades de desenvolvimento de linguagem no espaço da Educação Infantil. *Distúrbios da Comunicação*, 17(2), 215-223.
- Sá, C. M. & Luna, E. (2016). *Transversalidade V: Desenvolvimento da oralidade*. Aveiro: UA Editora.
- Sampaio, M. (2009). O plano de actividades como mediador da aprendizagem-ensino. *Escola Moderna*, 5(34), 169–172.
- Santos, M. G. & Farago, A. C. (2015). O desenvolvimento da oralidade das crianças na Educação Infantil. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, 2(1), 112-133.
- Sarmiento, T. (2011). Narrativas de professoras-estagiárias sobre os contributos da formação em análise organizacional para a construção de uma identidade profissional. In Campinas (Ed.), *Atas do XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino* (pp. 24-36). Lisboa: Junqueira & Marin Editores.
- Sérgio, A. (1939). *Sobre a educação primária e infantil* (2.^a ed.). Lisboa: Editorial Inquérito.
- Silva, B. & Craveiro, C. (2014). O portefólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: Considerações sobre a sua prática. *Revista zero-a-seis*, 1(29), 33-53.

- Silva, I. L. (2005). *Projectos e aprendizagem*. Comunicação apresentada no 2º Encontro de Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo, Porto.
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Sim-Sim, I., Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância: Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sperb, T. M. & Smith, V. H. (2007). A construção do sujeito narrador: pensamento discursivo na etapa personalista. *Maringá*, 12(3), 553-562.
- Tomás, C. (2007). Paradigmas, imagens e concepções da infância em sociedades mediatizadas. *Media & Jornalismo*. 11(11), 119-134.
- Tomás, C. (2011). *"Há muitos mundos no mundo" – Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento.
- Vala, A. (2012). O contexto educativo e a aprendizagem na educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5(42), 5-12.
- Vala, A. & Guedes, M. (2015). A importância das interações na construção das aprendizagens. *Escola Moderna*, 6(3), 53-63.
- Vala, J. (1986). A Análise de Conteúdo. In A. S. Silva e J. M. Pinto (orgs). *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 101-128.
- Vasconcelos, T. (2004). A educação de infância é uma ocupação ética. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 38(1), 109-125.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de projeto como "Pedagogia de Fronteira". *Da Investigação às Práticas*, 1(3), 8-20.
- Vasconcelos, T. (Coord.) (2011). *Trabalho por projetos em Educação de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

ANEXOS

Anexo A. Portefólio Individual



**INSTITUTO
POLITÉCNICO
DE LISBOA**



**ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA**

PORTEFÓLIO INDIVIDUAL:

Jardim de Infância

Sara Pereira

(Nº 2017084)

Trabalho apresentado no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II,
2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar

Docente: Rita Friães

2018-2019

ÍNDICE GERAL

1. Introdução.....	1
2. Caracterização reflexiva do contexto socioeducativo de jardim de infância	2
2.1. Caracterização para a ação educativa	2
2.1.1. Meio onde está inserido o contexto	2
2.1.2. Contexto socioeducativo.....	3
2.1.3. Caracterização da equipa.....	4
2.1.4. Ambiente educativo – espaços físicos, materiais e rotinas	7
2.1.5. Famílias das crianças	13
2.1.6. Grupo de crianças	15
3. Intenções para a ação	17
3.1. ... com o grupo de crianças	18
3.2. ... com a equipa educativa.....	20
3.3. ... com as famílias.....	21
4. Reflexões semanais	22
4.1. 08 a 12 de outubro	22
4.2. 15 a 19 de outubro	25
4.3. 22 a 26 de outubro	27
4.4. 29 de outubro a 02 de novembro	29
4.5. 05 a 09 de novembro	31
4.6. 12 a 16 de novembro	34
4.7. 19 a 23 de novembro	36
4.8. 26 a 30 de novembro	39
4.9. 03 a 07 de dezembro	41
4.10. 10 a 14 de dezembro	44
4.11. 07 a 11 de janeiro	47
5. Registos diários	50
5.1. 01 a 04 de outubro (semana de observação)	50
5.2. 08 a 12 de outubro	57
5.3. 15 a 19 de outubro	66
5.4. 22 a 26 de outubro	78
5.5. 29 de outubro a 02 de novembro	89

5.7.	12 a 16 de novembro	101
5.8.	19 a 23 de novembro	110
5.9.	26 a 30 de novembro	116
5.10.	03 a 07 de dezembro	118
5.11.	10 a 14 de dezembro	120
5.12.	07 a 11 de janeiro	126
5.13.	14 e 18 de janeiro	135
5.14.	21 de janeiro	140
6.	Planificações	143
6.1.	Projeto dos vulcões.....	143
6.2.	Decorar caixa das comunicações (atividade emergente)	169
6.3.	Dossiê das canções, lengalengas e adivinhas	170
6.4.	Sessão educação física no jardim (plano emergente)	172
6.5.	Sessão educação física no ginásio (plano emergente)	173
6.6.	Jogo das cores (atividade emergente)	175
6.7.	Alturas – gráfico	176
6.8.	Projeto dos bichos venenosos.....	180
6.9.	Sessão educação física no ginásio (plano emergente)	191
6.10.	Leitura de histórias	194
7.	Reflexão final	196
	Referências	198
	Anexos	204
	Anexo A. Guião de entrevista.....	205
	Anexo B. Transcrição da entrevista.....	209
	Anexo C. Organograma da instituição	216
	Anexo D. Portefólio da criança	216

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Planta da sala. Fonte própria.	7
---	---

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Caracterização da equipa educativa de sala	4
Tabela 2. Distribuição das sessões pelos dias da semana	10
Tabela 3. Rotina de sala	11
Tabela 4. Grupo de crianças	15
Tabela 5. Intenções para a ação.....	17

LISTA DE ABREVIATURAS

IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PCT	Projeto Curricular de Turma
PE	Projeto Educativo
PPSII	Prática Profissional Supervisionada II

1. INTRODUÇÃO

O presente portefólio individual foi sendo realizado ao longo da Prática Profissional Supervisionada II (PPSII). Uma prática pedagógica que requereu observações, registos, análises, reflexões, planificações, avaliações, reformulações constantes e permanentes, durante quatro meses, e partilhadas com a equipa educativa acompanhada e com a supervisora institucional que acompanhou.

O portefólio apresenta seis capítulos principais, divididos em subcapítulos. Assim sendo, é feita uma caracterização do contexto para a ação educativa, que comporta a caracterização: do meio envolvente e do contexto socioeducativo, com base na análise do Projeto Educativo (PE) da instituição; da equipa educativa, do ambiente educativo, incluindo espaços físicos, materiais e rotinas, das famílias das crianças e do grupo de crianças, com base na análise do Projeto Curricular de Turma (PCT), produzido pela educadora, e da entrevista feita à mesma (Anexo B). Para além de todos os instrumentos mencionados, o desenvolvimento teórico destes capítulos foi também apoiado pelas observações e registos diários realizados e pelas conversas informais tidas com a equipa educativa de sala e com a equipa educativa da instituição.

Após observação e reflexão acerca do contexto, foram delineadas e fundamentadas as intencionalidades, para com o grupo de crianças, para com a equipa educativa e para com as famílias, que nortearam a minha ação pedagógica.

Procedeu-se diariamente, para não escapar nenhuma informação importante e pertinente, à realização de registos que relatam e descrevem os principais acontecimentos observados e/ou realizados. O conteúdo dos registos foi organizado por temas com o intuito de facilitar a consulta, análise e posterior utilização.

Foram sendo feitas, semanalmente, reflexões, fundamentadas com referenciais teóricos, que retratam, abordam e analisam os mais variados temas e o modo como foram encarados e vivenciados ao longo da prática educativa. A permanente reflexão sobre a prática permitiu a avaliação e a autoavaliação, dado que aderi a instrumentos de avaliação que valorizam mais “o desenvolvimento e o progresso. . . do que os resultados obtidos.” (Gaspar & Silva, 2010).

Considerando tudo o que foi anteriormente mencionado, foram elaboradas atividades e projetos com o grupo de crianças, tendo sempre em mente os seus interesses e as suas necessidades. Antes de serem realizadas foram, primeiramente, partilhadas com a equipa educativa, com o intuito de obtenção de aprovação, e, só depois, pensadas e planificadas segundo específicas intencionalidades educativas/objetivos pedagógicos. As planificações requerem a explicitação da proposta

educativa, do ponto de partida, da duração, das estratégias de implementação, da organização, do espaço, dos materiais e do grupo. Depois de realizadas, requerem a avaliação, do grupo e da minha própria atuação, e a identificação/planificação de novas possibilidades.

Por último, é feita uma reflexão final/balanço geral sobre todo o período de intervenção vivenciado.

2. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO DE JARDIM DE INFÂNCIA

2.1. Caracterização para a ação educativa

De acordo com Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) é imprescindível a adequação e adaptação do contexto do estabelecimento educativo às características e necessidades do grupo de crianças e dos adultos, uma vez que contribui

para a dinâmica do contexto de educação pré-escolar na sua interação interna (relações entre crianças e crianças e adultos) e na interação que estabelece com outros sistemas que também influenciam a educação das crianças (relação com as famílias) e ainda com o meio social envolvente e a sociedade em geral. (p. 22)

2.1.1. Meio onde está inserido o contexto

Ferreira (2004), destaca a importância de conhecer o meio que envolve a instituição para que quem vá intervir, observar e analisar possa situar-se no “«antes» [e]. . . compreender os processos sociais que estruturam e são estruturados pelas crianças enquanto actores sociais nas acções sociais que desenvolvem e em que se envolvem no contexto coletivo. . .” (p. 65).

Como tal, a instituição situa-se numa freguesia do concelho de Lisboa, onde a demografia é caracterizada por ser mais envelhecida do que jovem.

É uma zona rodeada por várias vias rodoviárias, rede de transportes (diversas paragens de autocarro e metro), e bastantes serviços públicos, como hospitais, clínicas e farmácias e biblioteca, entre outros. Para além disto, abunda o comércio (cafés e

restaurantes), bem como zonas residenciais e empresariais e estabelecimentos de ensino superior.

Próximo da instituição existem também espaços verdes. Por se situar em Lisboa, numa zona urbana e bastante movimentada, a afluência de pessoas é grande e o tráfego é abundante, principalmente de manhã, altura do dia em que as crianças ficam nas escolas e os adultos nos respetivos empregos.

2.1.2. Contexto socioeducativo

A instituição frequentada caracteriza-se por ser uma IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social) que inclui crianças, em Creche (entre os 4 meses e os 3 anos de idade) em Jardim de Infância (entre os 3 e os 6 anos de idade), de diferentes classes socioeconómicas, sem e com NEE (Necessidades Educativas Especiais), acompanhadas por uma equipa de intervenção precoce; 12 educadoras, sendo uma diretora pedagógica, e 18 auxiliares de ação educativa, dentro de um grupo etário jovem, que apostam na constante melhoria e evolução da prática profissional; 1 psicóloga; e 17 funcionários em diversos serviços, receção, cozinha, refeitório, limpeza e secretaria (Organograma, Anexo C).

Quanto ao estabelecimento em si, este tem no seu interior um espaço comum, onde se cruzam todos os intervenientes em momentos comuns do quotidiano, festas, apresentações e na celebração de datas significativas.

O exterior da instituição engloba dois jardins, um com mais espaço verde e natural e outro com materiais mais específicos adaptados às crianças. Como está presente a preocupação de articulação entre salas existe um mapa de jardins organizado de forma a promover, durante todo o ano, o encontro e a convivência das crianças de todas as salas, com diferentes faixas etárias (Entrevista, Anexo B).

Todos os anos, a instituição adota um tema que é concretizado, de diferentes formas, na prática das educadoras com os grupos de crianças.

Conforme o PE (s.d.), a instituição rege-se por três modelos curriculares – *High Scope* (que proporciona a participação e aprendizagem ativa das crianças, segundo Formosinho, 2013), *Reggio Emilia* (que valoriza o registo e documentação pedagógica, conforme Lino, 2013) e Movimento Escola Moderna (defensor da organização participada entre adultos e crianças na gestão das atividades, de acordo com Niza, 2013) – e pela Metodologia de Trabalho de Projeto – uma metodologia de carácter investigatório, que valoriza os conhecimentos e os interesses das crianças, centrando-se na sua participação, não só na ação, como também na planificação e avaliação. O trabalho com esta metodologia dá enfoque à procura de respostas, em que o grupo é

protagonista da investigação de um determinado tema ou tópico do interesse do mesmo, planificando a sua intervenção, de forma a encontrarem soluções para os seus problemas (Katz & Chard, 2009; Ramos & Valente, 2011).

Neste contexto socioeducativo, os princípios, estipulados no PE (s.d.), que orientam a ação dos educadores passam pela capacidade de reflexão, de criatividade e de gestão participada no que toca à equipa e seu funcionamento e ao grupo de crianças. Este contexto caracteriza-se, também, por atribuir importância à formação dos próprios agentes educativos e investe neste aspeto, tendo em conta diversas vertentes – relação entre equipa e criação de hábitos de diálogo entre culturas diferentes; partilha; justiça; cidadania; inclusão; criatividade; liderança; espírito crítico; hábitos de alimentação. Estas vertentes, ou “áreas específicas de formação” (PE, s.d., p. 22), variam de ano letivo para ano letivo de acordo com as necessidades do meio e das pessoas nele envolvidas.

Quanto às crianças e suas necessidades, e segundo o PE (s.d.), a instituição reconhece os seus interesses e têm em conta as suas curiosidades, motivando-as, à medida que lhes fornecem conhecimentos e conceções da realidade (através de experiências e situações de jogo). É dada ênfase, nesta instituição, à formação pessoal e social das crianças, pelo que, todos os anos, pretende proporcionar um ambiente familiar, tecer laços de relação, optar por um serviço de qualidade, com vista à justiça e fraternidade, e selar pela simplicidade.

Relativamente ao trabalho entre salas, são criados momentos em que existe a partilha de projetos entre salas e o envolvimento em pesquisas/descobertas que estejam a decorrer (Entrevista, Anexo B). Pode acontecer o cruzamento de informações entre salas sobre um mesmo projeto com a mesma temática, no entanto não existiu, ainda, a realização conjunta de um mesmo projeto.

2.1.3. Caracterização da equipa

Tabela 2
Caracterização da equipa educativa de sala

	Formações	Tempo de Serviço	Tempo no estabelecimento
Educadora	Licenciatura em Educação de Infância.	10 anos.	9 anos.

Auxiliar	Licenciatura em Comunicação.	12 anos.	12 anos.
-----------------	------------------------------	----------	----------

Nota. Fonte própria.

A equipa educativa da sala em que me encontro é composta por uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa – “Para além destes elementos educativos, faz parte da filosofia da instituição que a mesma funcione como uma família alargada das crianças, pelo que a equipa não se restringe apenas aos dois elementos referenciais da sala de atividades, mas engloba todos os funcionários da instituição” (PCT, 2018, p. 37; Organograma, Anexo C).

Por acreditarem na articulação dos vários saberes em educação, as educadoras trabalham em conjunto, em reuniões, com os professores especializados em dança criativa, expressão musical e inglês no planeamento, avaliação e adaptação das sessões aos grupos de crianças. Todas as educadoras reúnem periodicamente para refletirem sobre a sua prática pedagógica e para tomarem importantes decisões relativas ao bom funcionamento do estabelecimento (PCT, 2018).

Visto que são o *High Scope*, o MEM e o *Reggio Emilia* os modelos adotados pela instituição, os seus princípios e valores são, inevitavelmente, a base da ação pedagógica de toda a equipa e estes refletem-se na prática diária, que eu observo, nas conversas informais e formais – entrevista, por exemplo – tidas e nos documentos oficiais da instituição a que as estagiárias podem ter acesso e consultar – PE e PCT – neste caso, apenas consultei o PCT naquela em que é feita a minha intervenção.

Conforme o PCT (2018), e com base nos três modelos acima referidos, a educadora promove a aprendizagem ativa das crianças através de ações e interações naquilo e com aquilo que as rodeia (*High Scope*); permite que as crianças expressem as suas várias linguagens, estimulando a criatividade das mesmas, na disponibilização dos mais diversos materiais e na aposta de atividades artísticas, e faz o registo e documentação das produções e conquistas das crianças (*Reggio Emilia*); organiza a rotina por meio de instrumentos de registo, permite, aqui, a participação das crianças, dando-lhes voz e espaço de ação na gestão da sala e da rotina e de tudo o que isso envolve e utiliza a metodologia de Trabalho de Projeto, possibilitando que a criança tenha um papel ativo na sua aprendizagem (MEM). Como referiu na entrevista (Anexo B), a educadora “retira” destes modelos aquilo que considera mais relevante, tendo a sua própria forma de os interpretar e adaptar ao contexto, confessando alterar o verdadeiro funcionamento de alguns instrumentos de pilotagem.

São notáveis e visíveis a *confiança*, a *cumplicidade*, a *entreeajuda* e *cooperação*, a *partilha*, a *reflexão conjunta e permanente*, a *responsabilidade* e a *exigência*. A

essência e plenitude de tudo isto sobressai nas relações tidas e afirmadas entre os profissionais e mostram de que é feito o trabalho de equipa – com vista ao alcance de objetivos comuns, assumindo uma atitude crítica, de curiosidade e de criatividade face às situações e/ou desafios encontrados, refletidos e partilhados em reuniões/debates para um enriquecimento a nível profissional e pessoal. A propósito deste tópico, Niza (2012) acredita que “o progresso do pensamento, das operações mentais, passa pelas co-operações, pela dialética impressa pelo debate, pelo confronto, pela coavaliação.” (p. 68).

Todos estes aspetos são promovidos, em sala, pela educadora e, de certa forma, também pela auxiliar, mesmo que com funções e intencionalidades distintas – ambas correspondem às inquietações, aos desassossegos e desejos e à necessidade de resposta e descoberta das crianças; têm em conta as diferenças individuais quanto aos ritmos de aprendizagem, sem nada impor às crianças; dão, nos momentos em que as crianças brincam nas áreas, apoio discreto e itinerante, permitindo que sejam elas a escolher o que querem fazer; harmonizam os conflitos que surgem, inevitavelmente, no dia-a-dia, dando espaço às crianças para que tentem resolvê-los sozinhas, sem, claro, abusar da autoridade e do poder. Poder este que não se centra nas duas adultas, pelo contrário, é partilhado com todos porque todos constituem o grupo. Existe, portanto, um equilíbrio nas relações de poder e de participação.

Só neste contexto é que noções como as de «ordem» e «disciplina» poderão vir a ter algum sentido não autoritário mas democrático – uma «ordem» e uma «disciplina» que são de grupo e não de um «chefe», porque tateadas e experimentadas e não impostas por uma hierarquia. (Niza, 2012, p. 64)

Em sala, as funções das adultas são distintas, mas facilmente invertidas/trocadas, isto é, a educadora pode estar a limpar a sala e a auxiliar pode estar a dinamizar um momento em grande grupo, como, normalmente, acontece. A educadora demonstra preocupação em agir em conformidade com o grupo e com os seus interesses, por exemplo, tem vindo a modificar a organização do espaço físico de acordo com aquilo que vai percebendo serem as necessidades das crianças e a auxiliar participa neste processo. Isto revela a existência de um efetivo trabalho cooperativo entre ambas.

Torna-se importante referir ainda que nas relações tidas entre educadora-crianças, auxiliar-crianças e entre pares prevalece o afeto. Resumindo, caracterizo esta equipa como sendo *disponível, estimuladora, dialogante e cuidadosa*.

2.1.4. Ambiente educativo – Espaços físicos, materiais e rotinas

Espaços físicos e materiais

Importa realçar a necessidade de organizar o ambiente educativo de forma a proporcionar, às crianças, as condições necessárias ao seu desenvolvimento integral e holístico – desenvolvimento motor, sensorial, linguístico, social e cognitivo.

Sendo o espaço “o local onde tudo acontece (relações, actividades, desafios)” (Portugal, 2011, p. 47), importa que este seja de qualidade e que se oriente a sua organização para uma menor ação do adulto e maior autonomia da criança.

Como a seguir se irá comprovar, a sala tem um espaço amplo, rico e estimulante onde as crianças têm oportunidade de movimento, exploração e manipulação e os diversos materiais e objetos a que as crianças têm acesso atendem a “critérios de qualidade e variedade, baseados na funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético” (Silva, et al., 2016, p. 26).

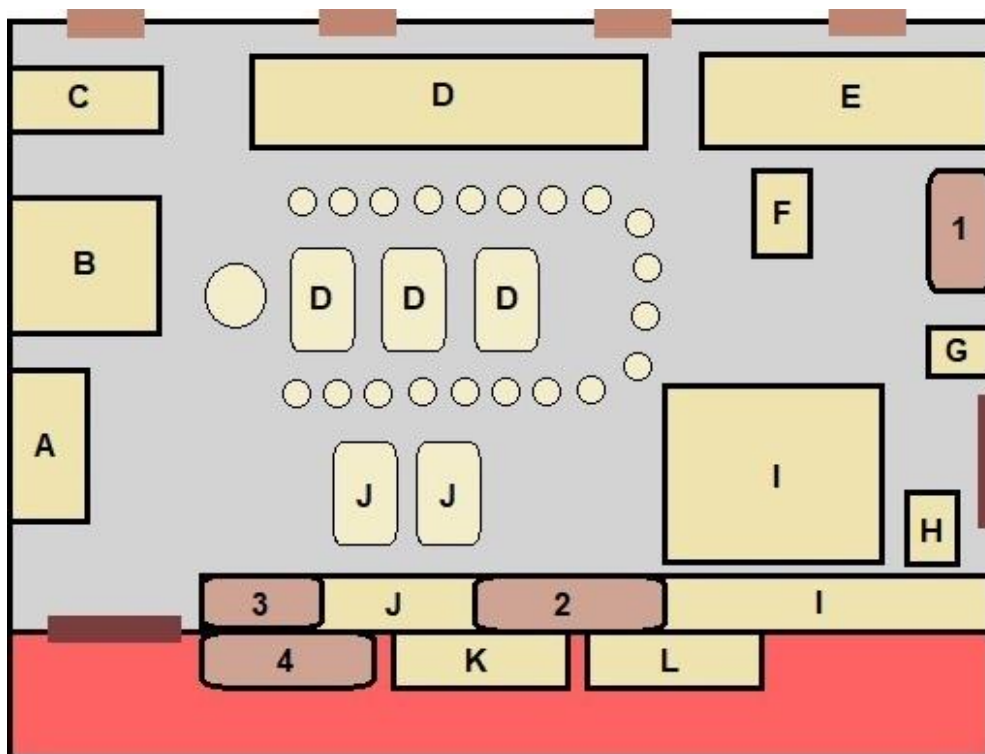


Figura 1. Planta da sala. Fonte própria.

A sala, representada na planta da Figura 1, contém um conjunto de 12 áreas, definidas no PCT e a seguir descritas pormenorizadamente, e, ainda, uma área central para o trabalho coletivo.

Cada uma destas áreas de atividades deverá aproximar-se o mais possível dos espaços sociais originais e utilizar os materiais autênticos, com exceção, naturalmente, do centro dos brinquedos como área de jogo e «faz de conta»; . . . deverá reproduzir. . . um estúdio ou oficina de trabalho, em tudo aproximado dos ambientes de organização das sociedades adultas. (Niza, 2012, p. 200)

A área da *Biblioteca* (A) com livros, poesias, rimas, dicionários, cadeiras, *puffs*, tapetes e mantas torna esta zona confortável e de descanso. Nesta área, as crianças ouvem, contam e recriam histórias.

A área da *Escrita* (C) com material de escrita; com os cartões dos nomes de todas as crianças e da equipa de sala; com recortes de todas as letras do alfabeto, maiúsculas e minúsculas, e dos números de zero a dez; com letras de íman e o respetivo quadro, com carimbos de letras; com ficheiros de palavras; com jogos de letras, vai permitindo que as crianças desenvolvem competências de linguagem escrita e oral.

A área de *Projeto e de Ciências* (L) contém elementos da natureza (bolotas, folhas secas, entre outros), uma balança, um globo, luvas, livros acerca desta área de conteúdo e objetos feitos pelas crianças aquando dos projetos.

A área dos *Jogos de Chão* (I) tem um tapete que permite mesmo a brincadeira no chão. Blocos de madeira, animais de plástico, carros e camiões de brincar e rolos de cartão compõem esta área.

O número 2 da Figura 1 representa um armário onde estão guardados, no seu interior, e preservados materiais que ainda não foram utilizados. Do lado de fora deste armário, encontram-se os placares das diferentes áreas existentes na sala e nos quais estão colados os cartões de cada criança, utilizados para marcar em que área se encontram.

A área dos *Jogos de Mesa e da Matemática* (J) disponibiliza *puzzles*, blocos, dominós, lotos, tangram, geoplano, ábaco, régua, esquadros, números, formas geométricas, tudo jogos desafiantes para as crianças e que requer da parte delas maior capacidade de concentração.

No armário aberto (3), ou seja, sem portas, estão, para além de alguns pertences da educadora, os materiais da área dos jogos de mesa e as caixas dos portefólios de cada criança, ao qual elas têm acesso e põem as produções que desejam ter no seu portefólio final, levado para casa.

A área do *Faz-de-Conta* (E) trata-se de uma zona que polariza “as atividades de cultura e educação alimentar” (Niza, 2012, p. 200). Apresenta armários, frigorífico, mesa, bancos, cama de bebé, frutas e utensílios de cozinha de plástico (panelas, pratos,

copos e talheres), um cesto com mantas e lenços e sapatos de adultos. Os materiais aqui presentes permitem que as crianças os explorem e os utilizem para diferentes propósitos/funcionalidades e permitem também o jogo social através da imitação e da recriação de cenas da sua vida. Ao lado desta área, representado com o número 1, está um balcão com o lavatório, onde se dirigem as crianças sempre que tenham de lavar as mãos ou a cara, e os copos de água de cada criança.

O número 4 representa uma zona onde é exposto o Plano Semanal da Educadora, os Planos do Dia, o Diário de Turma e os Planos de Ginástica feitos com as crianças. Para além disso, nesta zona existe um cabide, onde as famílias penduram os sacos de pano, que vão para casa todas as semanas e contêm os cadernos de notícias e as histórias escolhidas pelas crianças.

A área do *Mini Faz-de-Conta* (K) tem uma casa de madeira pequena e aqui as crianças manipulam dentro dela variados materiais também pequenos, como bonecos, mobiliários animais e loiças.

Na área da *Caixa Sensorial* (F) são colocados numa caixa de tamanho grande diversos materiais de plástico (pás, barcos, cones de gelado, cuvette de gelo, etc.) e elementos (água ou areia) com a possibilidade de as crianças fazerem atividades de manipulação sensorial.

O *Ateliê* (D) engloba esculturas e invenções, desenho, pintura, recorte e colagem, modelagem e aguarelas e tem à disposição das crianças uma panóplia de materiais (pinceis, finos e grossos, tintas de várias cores, cavalete, canetas de feltro, lápis de cor, lápis de cera, lápis de grafite, esferográficas, folhas de papel brancas A4 e A3, cola branca, cola batom, cola líquida, fita-cola e material de desperdício) que lhes permitem a realização dessas atividades de expressão plástica.

A *Mesa de Luz* (H) é uma mesa com iluminação e nela destacam-se os diversos materiais (palhinhas, panos, rolos, pedras coloridas, tecidos, papel celofane, paus coloridos, transparências) que lá são postos e que permite às crianças criar composições interessantes e apelativas.

A área do *Eu* (G) é destinada à criança que sente necessidade de se acalmar, descansar ou estar e brincar sozinha. Por isso mesmo traduz-se num espaço confortável com almofadas, livros e outros brinquedos significativos.

A área do *Espetáculo* (B) com um palco, um pano vermelho como fundo e um conjunto de roupas e fatos fantasiados incentiva e estimula a dramatização e a criação de pequenos teatros e concertos musicais.

Na área central, são privilegiados os momentos de grande grupo que são diversificados, favoráveis, ricos e frutíferos a todos os níveis – são feitas as reuniões da manhã e da tarde; são contadas e ouvidas as mesmas histórias e muitas novas; são

tidas muitas conversas e clarificados e resolvidos problemas vividos e/ou inquietações sentidas; são feitas diversas partilhas, vindas das crianças ou da educadora, e comunicados os imensos projetos que surgem de muitas dessas partilhas, entre outras.

Em todas as áreas é possível observarem-se a realização de brincadeiras a sós, a pares ou em pequeno grupo e com o passar do tempo, e sempre que possível, a educadora vai renovando os materiais das áreas para aumentar o interesse e motivação das crianças pelas mesmas (PCT, 2018).

Nas paredes são expostas as produções que as crianças vão fazendo ao longo do ano e que são comunicadas e partilhadas com outras salas.

A produção de *produtos culturais* e a sua mostra e utilização. . . emprestam dimensão ética à aprendizagem escolar. Torna-se assim público, negociável e solidário o resultado do trabalho de aprender. . . se não pudessem circular na turma, na escola e na comunidade como objetos de partilha, de solidariedade e de coesão comunitária. . . perderiam a sua significação. . . Esse valor de circulação e de interação comunicativa assegura, em última análise, a validação social dessas produções culturais no interior de uma comunidade de aprendizagem. (Niza, 2012, p. 406)

Por fim, considero importante referir que tenho observado que em todas as áreas há determinadas brincadeiras que são a clara recriação e reprodução daquilo que as crianças veem os adultos fazer, tanto em sala, como fora dela, em contexto familiar.

Rotina

No que toca à rotina, nesta instituição privilegia-se a rotina como princípio organizador do dia-a-dia da vida das crianças, dando senso de regularidade e permitindo que estas antecipem e participem nos vários momentos. A distribuição das atividades no tempo e organização dos dias desenrolam-se segundo a Tabela 2 e 3, abaixo apresentadas.

Tabela 3
Distribuição das Sessões pelos dias da semana

Sessões					
	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Manhã	Dança 10h45 – 11h30	Expressão Motora 11h00 – 11h45	Expressão Musical 11h00 – 11h45		
Tarde	Inglês 14h00 – 14h45				

Nota. Fonte própria.

Tabela 4
Rotina de sala

ROTINA		
	Horas	Atividades
Manhã	08h00	Acolhimento
	09h00	Reunião em grande grupo – Preenchimento do Plano do Dia e Escolha das Áreas
	09h30	Trabalho autónomo nas áreas / Desenvolvimento de Projetos / Atividades Livres e/ou Orientadas
	11h15	Reunião em grande grupo – Registo das Áreas e Hora da Fruta
	11h40	Brincadeira no Jardim ou Espaço Interior
Tarde	12h00	Pôr a mesa
	12h30	Almoço
	13h00	Brincadeira no Jardim ou Espaço Interior
	13h45	Reunião em grande grupo – Leitura de uma História
	14h10	Trabalho autónomo nas áreas / Desenvolvimento de Projetos / Atividades Livres e/ou Orientadas
	15h30	Reunião em grande grupo – Registo das Áreas, Avaliação do Plano do Dia, Preenchimento do Diário de Turma e Hora das Comunicações
	16h20	Lanche

Nota. Fonte própria.

Conforme a Tabela 3, acima apresentada, o dia começa numa das salas da instituição, que não a nossa, para o acolhimento, conjuntamente com outro grupo de

crianças. Às 9h00, a educadora vai buscar o grupo, recebe o registo das presenças das crianças que, até então, chegaram e vai para a sala habitual. Esta já se encontra pronta (com as mesas e cadeiras dispostas corretamente) para a chegada das crianças. Assim que entram na sala sentam-se todos nas cadeiras para se dar início à reunião da manhã.

Antes de mais, cantasse a canção do Bom Dia para se dar início a um novo dia e para que as crianças se sintam acolhidas e tranquilas neste espaço. De seguida, procede-se ao preenchimento do Plano do Dia, onde a educadora regista, ao mesmo tempo que conversa com o grupo, o que está planeado para o próprio dia. Feito isto, as crianças responsáveis marcam o dia e o mês, o tempo, e escolhem-se as áreas para que cada um se quer dirigir. Se existirem, é neste momento da manhã que as crianças partilham jogos que trazem de casa para ficarem durante uns dias na sala ao dispor de todo o grupo.

Finalizada a reunião, as crianças vão para as respetivas áreas trabalhar autonomamente / desenvolver projetos que estejam a decorrer no momento / realizar atividades livres e/ou orientadas.

Às segundas-feiras, os passos da reunião têm mais um acrescento por ser o começo da semana – contam-se as novidades do fim-de-semana, se as houver, escolhem-se os responsáveis da semana e distribuem-se as tarefas pelas crianças (limpar a mesa; regar as plantas; ir buscar a fruta; marcar o tempo; distribuir os chapéus; dar comida aos peixes; pôr a mesa).

Às sextas-feiras, a reunião é também mais demorada, precisamente por ser o final da semana, em que se procede à leitura dos cadernos de notícias das crianças, do caderno da mala da Matilde (uma mala com a Matilde, personagem de uma história infantil, que viaja de casa em casa e as suas vivências são registadas num caderno), do caderno da mala das descobertas (um caderno onde são registadas as mais variadas pesquisas feitas em casa com as famílias); e à troca de livros (cada criança escolhe, dentro de um conjunto específico de livros, um para levar para casa).

Às 11h15, ou às 10h15 nos dias em que o grupo tem outras atividades (estipuladas na Tabela 2), as crianças começam a arrumar e é feita novamente outra reunião em grande grupo para se fazer o registo das áreas que frequentaram, para comerem a fruta, para irem à casa de banho e depois para o recreio.

Às 12h00, as três crianças responsáveis pela mesa vão ao refeitório prepará-la com os seus adultos de referência, auxiliar ou educadora, ou as estagiárias, para almoçarem e voltarem, novamente, para o recreio.

Às 13h45 sobem para a sala com a auxiliar e quando chega a educadora, esta conta-lhes uma história e conversa um pouco com o grupo sobre a mesma.

Logo a seguir, as crianças escolhem as áreas e vão para as mesmas trabalhar autonomamente / desenvolver projetos que estejam a decorrer no momento / realizar atividades livres e/ou orientadas – exceto às segundas-feiras, que, como expresso na Tabela 2, há Inglês, atividade que têm logo a seguir à leitura da história (normalmente à escolha da educadora, mas algumas crianças costumam trazer histórias de casa para a educadora ler a todos) e escolha das áreas.

Às 15h15, o grupo começa a arrumar a sala e juntam-se em grande grupo para uma última reunião. Nesta, faz-se o registo das áreas em que as crianças estiveram, a avaliação do Plano do Dia (verificação se o que estava planeado foi concretizado ou não), o preenchimento do Diário de Turma (em que se tem de registar o que as crianças não gostaram, o que gostaram, o que fizeram durante a semana e o que pretendem fazer na semana seguinte – esta última lacuna é preenchida às sextas-feiras) e as Comunicações (tempo em que as crianças comunicam a todo o grupo os desenhos, as brincadeiras ou as construções que fizeram durante o dia).

Às 16h acaba a reunião e a auxiliar leva as crianças ao recreio para poderem brincar um pouco antes de irem lanchar, às 16h20.

É de realçar, por fim, que toda a rotina organizativa criada não é rígida, mas sim flexível para ser possível responder às necessidades e interesses de cada criança, como também respeitar a sua individualidade e os seus tempos de aprendizagem.

2.1.5. Famílias das crianças

Pelas informações disponibilizadas no PCT (2018), é possível deduzir que a situação social (capital económico, académico e cultural) das famílias é de nível socioeconómico médio.

Através das minhas observações, percebi que de uma grande parte do grupo de crianças, quem as vai levar e buscar são apenas os pais ou as mães. Por outro lado, de uma pequena parte são familiares mais próximos, como os avós.

Todas estas famílias têm em comum o facto de investirem na educação dos seus filhos e no seu processo contínuo de aprendizagem, aspeto percebível pelo nível de envolvimento e participação na vida dos filhos no jardim de infância, apreciado, ou até mesmo estimado, pela quantidade e qualidade das partilhas e das notícias. Existem algumas famílias que se destacam por serem mais presentes, envolvidas e participativas, e existem, por outro lado, algumas menos presentes, por não terem tanta disponibilidade.

As partilhas ou notícias trazidas variam entre si, porém todas transmitem e fazem sobressair os interesses/curiosidades/questões/necessidades das crianças que, depois de divulgadas, podem ser trabalhadas com a educadora. Trabalho esse que passa por um processo significativo, longo ou não, de construção/procura de respostas, finalizado com a comunicação de um produto final pertinente e com sentido e que se traduz num conjunto de aprendizagens adquiridas e conhecimentos concebidos (metodologia de trabalho de projeto). As partilhas e notícias variam bastante a nível de conteúdo, uma vez que cada criança e cada um dos seus interesses é diferente e único. Neste sentido, mostram passeios em família, produtos feitos com a família, objetos significativos trazidos de casa, entre outros.

Existe a preocupação, por parte da educadora, em incluir e pôr as famílias a par do processo educativo dos próprios filhos. Há abertura para que entrem na sala a qualquer altura do dia e vejam o que se está a fazer no momento e para que venham, sempre que se disponibilizem, explicar, mostrar, partilhar coisas, no fundo, participar

Os instrumentos expostos fora da sala facilitam o envolvimento das famílias e permitem também que se inteirem daquilo que se vai passando, bem como os recados que vão para casa, nos cadernos de notícias de cada criança, acompanhados por fotografias, que informam, mostram aquilo que está a decorrer na sala e solicitam a participação das famílias. Mesmo sem se solicitar, estas famílias trazem coisas interessantes – foram percebendo ao longo do tempo o modo de trabalho da educadora e as próprias necessidades do grupo de crianças, pelo que algumas famílias levam para a sala diversos materiais, muito utilizados por este grupo em específico.

A comunicação frequente entre a educadora e as famílias contribui para o sentimento de pertença dos pais ao meio pedagógico, fornecendo segurança à criança, na medida em que se apercebem da comunicação com os seus pais e sentem a confiança depositada por eles na instituição (Folque, Bettencourt, & Ricardo, 2015). A comunicação não se fica pelos recados, são também marcadas reuniões ao longo do ano letivo. As reuniões podem ser marcadas a pedido da educadora ou a pedido das famílias, no dia e horário de atendimento da educadora. Nestas reuniões, a educadora faz um balanço daquilo que foi observando e solicita a colaboração das famílias na avaliação dos próprios filhos. Quando necessário, e em situações específicas, a educadora marca reuniões emergentes para se chegar em conjunto a estratégias de resolução de algum problema relacionado com a criança.

O trabalho da educadora com as famílias tem como objetivo primordial o desenvolvimento holístico das crianças, incluindo-as no planeamento de atividades e na avaliação das vivências das crianças. Entre a educadora e as famílias não existe uma

relação de poder, mas sim equilibrada, sendo que a própria atua de forma a não as desrespeitar nem se sobrepor à educação que dão aos filhos.

2.1.6. Grupo de crianças

Tabela 5
Grupo de Crianças

Nome	Género	Nome	Género
AC	M	MaR	F
AD	M	MR	M
AP	F	MS	F
BC	F	MT	F
BF	M	RF	F
CN	F	RG	M
FS	M	RR	M
LC	F	RV	F
LM	M	SR	M
MaL	F	TG	M
ML	M	TS	F
MaM	F	VO	M
MM	M		

Nota. Fonte própria.

O grupo acompanhado é composto por 25 crianças, 12 do género feminino e 13 do género masculino (Tabela 4). As idades estão compreendidas entre os 4 e os 6 anos, sendo que até dezembro de 2018 todas as crianças já terão completado os 5 anos de idade.

As habilitações literárias dos progenitores . . . variam entre a escolaridade obrigatória e estudos superiores (incluindo Mestrados e Pós-Graduações). Pela análise das profissões . . . [conclui-se] que a maioria das crianças se inscreve num grupo socioeconómico médio, embora alguns casos pontuais e sinais externos (roupas, brinquedos ou meio de transporte utilizados) . . . deem conta de situações económicas mais baixas ou mais elevadas. (PCT, 2018, p. 7)

O percurso institucional do grupo é semelhante, existindo uma continuidade do grupo de ano para ano, dado que a maior parte das crianças, 22, estão juntas, e com a mesma equipa educativa, desde que entraram no jardim de infância. Das 3 novas crianças que integraram este ano o grupo, 2 já frequentavam esta instituição e 1 transitou de outra, pelo que para esta criança é tudo novidade e ainda um pouco confuso.

Caracterizando agora, sucintamente, o grupo, é importante salientar que independentemente das vivências, das experiências sociais, dos conhecimentos do grupo, isto é, do seu *stock de conhecimentos* (Ferreira, 2004), é dentro de um espaço comum, da sala, que estas crianças estabelecem relações e trocam experiências. As relações sociais estabelecidas dentro de sala acabam por influenciar diretamente a vida familiar, assim como as suas vivências no seio familiar influenciam o quotidiano no jardim de infância.

No geral, as crianças caracterizam-se por serem bastante autónomas e criativas, já com valores como o respeito, a partilha e a ajuda mútua inculcados pela equipa educativa de sala. A relação que o grupo tem tanto com a educadora, como com a auxiliar é de confiança, de segurança e de respeito. Para além disso, as crianças são efetivamente participativas e envolvem-se totalmente naquilo a que se comprometem. Querem fazer tudo e sabem tomar a iniciativa, tomar decisões, individuais e em grupo, e ter sentido crítico.

O ano passado, a RV chegou e disse-me “D, já não gosto da nossa sala assim, vamos mudar a sala”. Então eles fizeram um novo plano, só porque sim, só porque acharam que já não mexíamos na sala há muito tempo e trocámos as áreas e foi com eles mesmo que fiz. Ficaram cá alguns meninos comigo a fazer essa troca. Há alturas em que isso é possível acontecer. (Entrevista, Anexo B)

A curiosidade é outra das grandes características destas crianças e, estando elas habituadas a trabalhar com a metodologia de projeto, estão constantemente a questionar-se sobre aquilo que as rodeia e a sugerir temas, que lhes desperta o interesse, para a realização de futuros projetos.

É um grupo muito ativo e energético, tornando os momentos de calma e concentração muito breves, até porque surgem, recorrentemente, situações de conflitos.

No que toca a atitudes e comportamentos, há crianças que apresentam comportamentos particulares, mais desafiadores, com manifestações e reações um tanto ou quanto agressivos e instáveis e com uma autorregulação pouco efetiva, sendo necessário o acompanhamento por parte da psicóloga da instituição. Contudo,

prevalece nestas crianças o lado mais afetivo, dedicado e preocupado. Algumas têm Terapia da Fala por demonstrarem dificuldades de articulação de sons.

O comportamento dessas crianças acaba por se refletir na estabilidade do restante grupo, por ser preciso, muitas vezes, interromper um momento de grande grupo para se resolver determinada situação/conflito. O grupo, facilmente, dispersa e perde o foco (Entrevista, Anexo B).

Mesmo que alguns pares acompanhem/brinquem/falem mais com uns do que com outros (como o AC, o BF e o TG; o AD, o MR e o RG; a BC e a MaM; a AP e a LC, por exemplo), todas as crianças têm “fortes relações de amizade” (PCT, 2018, p. 5) entre si e as 3 crianças que não faziam parte do grupo integraram-se “bem . . . , foram muito bem-recebidas e acolhidas e já estabeleceram relações afetivas positivas com todos.” (PCT, 2018, p. 5).

Em relação a brincadeiras nas áreas, as raparigas do grupo têm tendência a brincar na área do *Faz-de-Conta* e os rapazes na área dos *Jogos de Chão*, mas o contrário também acontece, muito frequentemente, por sinal – é comum ver os rapazes a fazer comida na cozinha ou a lavar a loiça e as raparigas a brincarem nos jogos de chão com blocos e carros. Para além disso, são observáveis tanto brincadeiras a pares, como brincadeiras a sós.

3. INTENÇÕES PARA A AÇÃO

De uma ação pedagógica não se podem dissociar intencionalidades educativas. Um educador deve definir intenções e comprometer-se a atingi-las durante a sua prática profissional. Neste sentido, defini um conjunto de intenções (Tabela 5), para com o grupo de crianças, para com a equipa educativa e para com as famílias, que pretendo ter em conta no decorrer toda a PPSII.

Tabela 6
Intenções para a ação

Intenções para a ação...	
... com o grupo de crianças	• Observar e escutar ativamente; • Promover o diálogo, a interação e a cooperação entre crianças; • Contribuir para o desenvolvimento discursivo; • Promover a resolução de conflitos; • Promover o espírito de entreajuda.
... com a equipa educativa	• Compreender, integrar, atuar na dinâmica de grupo criada pela equipa educativa.

	• Assumir o grupo gradualmente, enquanto figura de referência; • Dialogar e refletir em equipa sobre as necessidades do grupo e sobre a ação pedagógica.
... com as famílias	• Promover o envolvimento e a participação ativa das famílias.

Nota. Fonte própria.

3.1. ... com o grupo de crianças

A observação e a escuta de conversas e comunicações de crianças esclarecerem o rumo/caminho que o educador deve seguir, uma vez que são o seu meio de expressão de necessidades, de escolhas, de intenções e de sentimentos. Por atribuir importância a este facto estabeleci a seguinte intencionalidade – **Observar e escutar ativamente** cada uma das crianças e o grupo em geral. Sempre foram aspetos que tive em consideração em práticas anteriores, portanto irão tornar-se numa constante durante a presente prática.

Observar e escutar são práticas recorrentes e cruciais e é verdadeiramente a criança o agente principal do seu processo educativo, segundo os modelos adotados pela instituição – é a partir das crianças, das suas capacidades, dos seus interesses, das suas curiosidades, das suas partilhas e das suas descobertas que se age em sala e só é possível o educador entender estas características/aspetos se assumir uma postura de observação constante e de escuta ativa constante.

As observações podem ser planeadas, para disponibilizarem mais pormenores sobre o modo de aprendizagem das crianças, e quando não o são sucedem-se no dia-a-dia do jardim de infância, de forma espontânea e automática, sendo fundamental o seu registo imediato, para não ser esquecido, caso o educador as considere um marco significativo e relevante na aprendizagem da criança (Carvalho & Portugal, 2017).

Pretendo fazer ao longo do estágio observações mais analíticas, sempre com um propósito por detrás e focadas em determinadas particularidades, e não tão descritivas dos acontecimentos da rotina do grupo.

“Saber escutar é uma tarefa activa com grande valor informativo no que respeita quer à comunicação, quer à aprendizagem.” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 37). Assim sendo, pretendo ouvir cada criança, captar falas, saber desenvolvê-las e pensar nelas como pontos de partida, numa tentativa de criação de “um clima de livre expressão das crianças reforçado pela valorização pública das suas experiências de vida, das suas opiniões e ideias.” (Niza, 1996, p. 146).

O que vai ao encontro da segunda intencionalidade por mim definida, **promover o diálogo, a interação e a cooperação entre crianças**, favorável à sua aprendizagem. O diálogo e interação porque, e conforme Post e Hohmann (2011),

em contextos de aprendizagem activa dão particular atenção às acções, sons, expressões, gestos e palavras das crianças. Observam e ouvem cuidadosamente as crianças e dão-lhes “tempo de antena” e espaço suficiente de conversação para se expressarem à sua maneira, permitindo que as crianças ouçam a língua e participem como interlocutores activos na comunicação. Bebés e crianças *querem* comunicar, relacionar-se e veicular significado. Quanto mais são apoiados no respeito pelos seus desejos, melhores comunicadores se tornam. A posterior facilidade com a fala, a escuta, a leitura e a escrita tem as suas raízes nas parcerias precoces estabelecidas com pais e educadores compreensivos que gastam o seu tempo a falar com os bebés e a ouvi-los atentamente. Tais adultos compreendem que os bebés e as crianças pequenas “falam” à sua própria maneira e *precisam* de falar, mesmo antes de conseguirem utilizar as palavras “corretas”. (p. 30-31)

Esta intenção quer-se promovida em momentos de grande grupo, em momentos de pequeno grupo e em momentos individuais. Com estas oportunidades, a criança é escutada, o que representa um dos seus direitos e assume o educador como alguém responsivo que integra no currículo da criança os seus interesses.

De acordo com Post e Hohmann (2011), estes momentos são fundamentais para a criação e fortalecimento de relações se o educador criar um clima de cooperação e confiança com as crianças, interagindo a um nível físico – tocando, segurando, falando e brincando, tranquila e calorosamente; se tiver prazer em interagir com as crianças, adaptando o seu estilo de interação a cada uma e dando-lhes tempo para, realmente, interagirem e responderem à sua maneira; se apoiar as relações das crianças com os pares e outros adultos; se responder de forma facilitadora às necessidades e às chamadas de atenção das crianças, e respeitar as suas preferências e temperamentos; se observar, ouvir, comunicar, conversar, comentar, reconhecer, valorizar; entre outros.

Senti necessidade de separar as últimas três intencionalidades, **contribuir para o desenvolvimento discursivo, promover a resolução de conflitos e promover o espírito de entreajuda**, da segunda intencionalidade porque são diferentes, no entanto acabam por se cruzar, na medida em que as três agora referidas serão promovidas através do diálogo e das interações a estabelecer com o grupo e entre ele.

Os educadores empenhados na comunicação autêntica com as crianças procuram escutar a criança (compreender o que ela tem para dizer), criar empatia (reconhecer e valorizar o seu ponto de vista, ser capaz de reconhecer os seus sentimentos), respeitar a criança (tomá-la a sério, atender aos seus ritmos) e manter expectativas positivas sobre a sua capacidade e necessidade de comunicação. (Folque & Bettencourt, 2018, p. 118)

O papel do educador nos momentos de conflitos deve ser o de mediador, pedindo às crianças que expliquem os seus pontos de vista, dando-lhes voz e oportunidade de se justificar. Para além disso, o educador deve manter um discurso calmo, diretivo e firme, promovendo o valor de respeito mútuo. Contudo, as próprias crianças podem assumir um papel semelhante, conversando com as outras crianças quando surgem conflitos e o adulto deve incentivá-las a resolver os seus próprios problemas, conversando com as outras crianças e não recorrendo sempre à intervenção dos adultos. Propor às crianças que recorram aos pares quando precisam de ajuda, para além de se responsabilizarem umas pelas outras, contribui para a resolução mais autónoma de problemas sem que seja necessária a intervenção do adulto e é neste aspeto que me quero focar.

3.2. ... com a equipa educativa

Compreender, integrar, atuar na dinâmica de grupo criada pela equipa educativa é, para mim, a primeira intenção a ter em conta porque quero, de facto, primeiro conhecer o grupo, a equipa e o seu modo de atuação e inteirar-me das suas rotinas para, posteriormente, poder atuar em conformidade e da melhor forma e ir ao encontro daquilo que a educadora e que a auxiliar esperam. O que me levou a definir a segunda intencionalidade – **assumir o grupo gradualmente, enquanto figura de referência**.

Uma intencionalidade que é, por si só, um desafio necessário para o desenvolvimento da minha identidade profissional e uma ambição minha. Para isto é também necessário um trabalho de cooperação com a equipa que me acompanha todos os dias na prática e que me leva a assumir cada vez mais um papel central no seio desta. Costa e Caldeira (2015) afirmam que

Se, por um lado, há um ponto comum a todos os educadores de infância que é a relação pedagógica com as crianças, por outro, não há um ser

educador, pois «não há homogeneidade na composição, nas funções, nas perspectivas, nos valores e nas atitudes de todos os membros da mesma área» (Sarmiento, 2009, p. 47). Há uma exigência subjacente a esta construção progressiva que se reifica numa capacidade reflexiva que conduz à redescoberta permanente do sentido da ação educativa. (p. 116)

Tenciono assumir progressivamente o grupo, começando por fazer parte dos momentos de grande grupo dinamizados pela educadora até ser capaz de os dinamizar sozinha. O planeamento das atividades será feito em conjunto/em equipa. Relativamente a esta premissa, Roldão (2007) refere que o “trabalho colaborativo se estrutura essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados” (p. 27). Neste caso, os resultados visados prendem-se, única e exclusivamente, com a aprendizagem e, consequente, desenvolvimento holístico de cada uma das crianças.

Por último, e não menos importante, dado que “uma prática reflexiva profissional jamais é inteiramente solitária” (Perrenoud, 1999, p. 25), a intenção de **dialogar e refletir em equipa sobre as necessidades do grupo e sobre a ação pedagógica** faz todo o sentido ter em mente e ser praticada diariamente. Como afirma Perrenoud (2002),

encontramos. . . em todos os grandes pedagogos que, cada um a seu modo, consideraram o professor ou o educador um inventor, um pesquisador, um improvisador, um aventureiro que percorre caminhos nunca antes trilhados e que pode se perder caso não se reflita de modo intenso sobre o que faz e caso não aprenda rapidamente com a experiência. (p.13)

Refletir para o exercício de uma melhor e mais eficiente prática é uma necessidade que deve fazer parte do percurso de um profissional de educação. A reflexão é importante para a consciencialização da prática que se está a adotar e para a sua constante melhoria, tendo em conta cada criança e o grupo, bem como os seus comportamentos e atitudes e os seus interesses e curiosidades. A ação de refletir permite “identificar a importância e os novos desafios que predominam na prática onde o profissional consiga dar respostas às situações que emergem no dia-a-dia, criando um repertório de soluções às situações complexas no quotidiano escolar” (Castelli, s.d.).

3.3. ... com as famílias

cumprir saber que o saber que se adquire na escola continue o saber que fora dela se alcança, de maneira que constituam uma só vida mental, uma só experiência – continuidade perfeita entre a aula e a vida, entre a lição e o mundo, entre o professor e o lar. (Sérgio, 1939, p. 80)

É sabido que as famílias e a comunidade têm um papel fundamental na educação das crianças. Pede-se, de ambas, envolvimento e participação para que a instituição possa desempenhar a sua função de mediadora e promotora das expressões culturais das populações que serve (Niza, 2012), com vista à evolução holística das mesmas. “O envolvimento das famílias com a comunidade e os seus recursos culturais e ambientais potencia trânsitos de saberes e de vontades comuns que enriquecem e são enriquecidos através da creche.” (Folque & Bettencourt, 2018, p. 123).

Existe, portanto, a preocupação em incluir as famílias na vida dos filhos e, como tal, a minha principal intenção é a de continuar, de certa forma, este trabalho de **promoção do envolvimento e da participação ativa das famílias**.

Pretendo estabelecer com as famílias, que o permitirão, uma relação de confiança, essencial para a troca de informações relevantes, de maneira a que me reconheçam como uma figura de referência para as crianças e, até certo modo, responsável por elas.

Para tal, procurarei contactar diariamente com as famílias, tentando atender às suas dúvidas e necessidades e dialogando sobre o dia-a-dia dos seus filhos, bem como sobre as suas preocupações, atitudes, comportamentos e conquistas. Para além disso, são objetivos valorizar todas as partilhas das famílias e fazer chegar a todas, ou a tantas quanto possível, o trabalho que vai sendo feito durante o período de estágio.

Este envolvimento e participação das famílias no contexto pedagógico traz benefícios para as crianças e influencia a postura que esta assume, a vários níveis: motivacional, de autoestima, de redução de problemas de comportamento, entre outros, podendo até melhorar a vida a nível familiar (Lazarević & Kopas-Vukašinović, 2013). É por isso importante a continuidade entre família e escola, dado que são os principais agentes educativos da criança nesta fase da sua vida (Araújo, 2014).

4. REFLEXÕES SEMANAIS

4.1. 08 a 12 de outubro

Antes de mais, é de realçar a importância da realização de uma reflexão semanal fundamentada, acerca de aspetos mais significativos que ocorrem diariamente durante

a prática educativa, uma vez que assume uma parte crucial da formação e evolução de um profissional.

A reflexão apresenta-se, assim, como um elemento fundamental para o desenvolvimento de um educador e/ou professor, influenciando diretamente a qualidade da prática pedagógica que implementa e os princípios pedagógicos que assume e defende. Como afirma Perrenoud (2002),

encontramos. . . em todos os grandes pedagogos que, cada um a seu modo, consideraram o professor ou o educador um inventor, um pesquisador, um improvisador, um aventureiro que percorre caminhos nunca antes trilhados e que pode se perder caso não se reflita de modo intenso sobre o que faz e caso não aprenda rapidamente com a experiência. (p.13)

Torna-se, então, imprescindível que, ao longo do percurso de formação e crescimento profissional, o educador reflita sobre as múltiplas variáveis que interferem com o sucesso da sua intervenção. Desta forma, é cada vez mais sublinhada a ideia de que “. . . a formação inicial tem de preparar o futuro professor para refletir sobre a sua prática, para criar modelos e para exercer a sua capacidade de observação, análise, metacognição e metacomunicação.” (Lafortune, Mongeau & Pallascio, citados por Perrenoud, 2002, p.17).

Posto isto, a primeira semana de estágio teve como principal finalidade a observação e registo do dia-a-dia na instituição, dado que me inseri num novo meio, numa nova sala com novas crianças, novas rotinas e diferentes métodos de trabalho. As observações e anotações que fui registando permitiram-me conhecer o ambiente a meu redor e as situações e momentos que vivenciei serviram para que me fosse integrando, de forma gradual.

Esta segunda semana ajudou-me a consolidar certos aspetos da rotina e da organização do grupo, a saber o que esperar de cada momento, a tentar agir em conformidade e a intensificar relações. Por saber a confiança que a educadora demonstra já ter em mim, senti-me mais confortável perante e com o grupo e, por isso, procurei ser mais ativa em alguns momentos e brincadeiras, que me permitiram estabelecer relações com algumas crianças, com quem ainda não tinha estabelecido, e fortalecer ligações com outros elementos do grupo e com a própria equipa educativa. No fundo, a minha postura mais à vontade fez-me conhecer diferentes facetas de algumas crianças, aproximar-me de outras e, no fundo, deixar que todos me conhecessem melhor, mostrando que podem confiar, brincar, pedir ajuda e ver em mim um dos adultos de referência da sala.

Nas minhas reflexões diárias dou muito ênfase ao conhecimento que adquiri do grupo, por me ter surpreendido pela positiva, tal é o nível de independência e de autonomia, fazendo-me repensar a minha atuação em sala e pensar nas minhas intenções para com o grupo, que passam muito pela promoção do diálogo, da interação e da cooperação entre crianças; da resolução de conflitos; do espírito de ajuda.

Presenciei e intervi em várias situações de conflitos entre crianças o que me faz questionar: Quando repreendo as atitudes que são consideradas incorretas faço-o de forma perceptível para a criança? Como posso saber se foi perceptível?

Machado e Simões (2015) referem que não existe certo nem errado no que respeita aos conflitos e suas resoluções e que compreender qual a estratégia a usar e com que criança é um processo moroso, contudo necessário para uma resposta adequada. Por outro lado, a firmeza de um educador nas suas decisões e atitudes perante os conflitos (e não só) é preponderante.

As crianças necessitam de ver no adulto alguém que seja firme nas suas decisões e que imponha limites quando necessário . . . [elas] reconhecem e cumprem regras; porém, a tentativa de as testarem e de a elas se sobreporem, está muito presente no quotidiano das interações, sendo o papel do adulto fundamental no sentido de moderar os conflitos e as tentativas de incumprimento ou desrespeito. (Machado & Simões, 2015, p. 191)

Este aspeto contribui para a imagem que as crianças têm de mim, mas encontro-me muitas vezes perdida na dualidade que se cria entre respeitar a voz das crianças e sobrepor-me a ela. Muitas vezes acabo por demorar algum tempo a decidir que atitude tomar perante um dado acontecimento que, muitas vezes, se relaciona com a gestão do grande grupo e gestão de conflitos.

Por fim, ao longo destes dias fui conseguindo antecipar algumas reações, respeitando o tempo de cada criança e tentando, aos poucos, gerir conflitos. Este é um processo que decorre desde o primeiro dia e continuará até à minha saída, porém, nesta fase inicial em que ainda estou a estabelecer relações com cada membro do grupo individualmente é algo que devo privilegiar e trabalhar.

REFERÊNCIAS

Machado, S., & Simões, A. (2015). A Educação de Infância e a gestão do grupo de crianças: relato de um percurso. Em S. e. Pereira, *Atas do II Encontro de*

Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa (pp. 186-193). Lisboa: CIED – Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.

Perrenoud, PH. et al. (2002). *As competências para ensinar no século XXI*. Porto: Porto Alegre.

4.2. 15 a 19 de outubro

“Confrontar-se com o olhar da criança permite aos adultos romper com a abordagem adultocêntrica do mundo.” (Domingues & Gomes, 2015, p. 136).

As metodologias tradicionais e transmissivas no campo da pedagogia, que serviam as crianças de forma igual considerando-as seres ingênuos e frágeis, e no campo da psicologia, que as consideravam como tábuas rasas sem capacidade de reflexão, deram lugar a novas concepções. Ocorre uma evolução dos conceitos e visão de criança e, conseqüentemente, surge a necessidade de participação das mesmas (Domingues & Gomes, 2015). Participação esta que, segundo Fernandes e Tomás (2013), assenta em dois pressupostos: epistemológico, que defende o desenvolvimento de uma renovada visão sobre a infância e sobre as crianças, que vai para além dos determinismos biológicos e psicolizantes, através da promoção de práticas sociais significativas, implicadas e vividas por todos os atores sociais, adultos e crianças; sociopolítico, que reivindica uma imagem de criança enquanto sujeito ativo de direitos, assente na emancipação, através da construção de uma cidadania que inclua as crianças no exercício de uma democracia participativa e da reafirmação da condição das crianças como atores, combatendo a situação de exclusão a que estão sujeitas.

Ao minuciar determinadas partes da rotina deste grupo é possível observar-se, precisamente, o cumprimento de um dos direitos base das crianças, a participação. Por exemplo, nos momentos em grande grupo, nas reuniões, as crianças tomam decisões, fazem escolhas e sugerem alterações que para elas são significativas:

a educadora questionou o grupo sobre o porquê de já não usaram as roupas, que estão na área do espetáculo, na área do faz de conta. Perguntou ainda se não seria melhor mudar de lugar uma das áreas para conseguirem utilizar as roupas em ambas. Por terem concordado, propôs a mudança da área do espetáculo para o lado da área do faz de conta vs. a mudança da área do faz de conta para o lado da área do espetáculo – ambas as mudanças implicariam também a alteração de outras áreas. A educadora escreveu as

opções numa folha e cada criança foi fazer uma bola na opção que preferia. A maioria votou na mudança da área do espetáculo – quem contou os votos foram as crianças e chegaram todas à conclusão de que esta tinha sido a opção mais votada (Registo Diário nº 9, 16 de outubro);

no momento das comunicações as crianças fazem escolhas, partilham, expressam-se livremente, questionam e são questionadas – imprescindível que se centre na ação das crianças, valorizando as suas contribuições (Domingues & Gomes, 2015); no momento da avaliação da semana (Diário de Turma) as crianças expõem os seus feitos e as suas frustrações e são escutadas pelos adultos de referência – o espaço de diálogo e a participação que o adulto proporciona e potencia permite revelar as variadas competências de cada criança (Domingues & Gomes, 2015).

Desta forma, segundo Tomás (2007), a criança é levada a participar, partilhando o "controlo sobre o desenvolvimento de iniciativas e decisões e recursos" (p. 48) que a afeta. A participação da criança permite que se torne protagonista do seu percurso de desenvolvimento e aprendizagem, usufruindo de um direito que o educador deve assegurar e promover, tornando-o efetivo, sendo crucial que encare as crianças como seres ativos, competentes e portadores de direitos (Lino, 2014). Para Tomás (2007), quando se fala em participação é fundamental o conceito de reconhecimento recíproco e é ainda necessário avaliar a participação porque, segundo esta, "não se participa por participar".

Para que haja participação das crianças é fundamental saber-se o que para estas é democracia, cidadania e participação e o que entendem por papel de cidadão e como é que a sua representação é influenciada na sociedade. Por outro lado, é indispensável ter em conta a maneira como as crianças adquirem os valores, normas e conteúdos que virão a ser úteis para a sua experiência cívica. Contudo, estes ideais de participação das crianças devem ser ajustados às particularidades vividas em cada contexto educativo (Tomás, 2007).

REFERÊNCIAS

Domingues, M. & Gomes, E. X. (2015). Em busca das vozes das crianças: uma experiência de investigação durante a prática profissional supervisionada no mestrado em educação pré-escolar. In S. Pereira, M. Rodrigues, A. Almeida, C. Pires, C. Tomás & C. Pereira (Orgs.), *Atas do II encontro de mestrados em educação e ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 121-131). Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.

- Fernandes, N. & Tomás, C. (2013). Participação e acção pedagógica: a valorização da(s) competência(s) e acção social das crianças. *Educativa*, 16(2), 201-216.
- Lino, D. (2014). A qualidade do contexto na educação de infância: Perspetiva através da escolha e do envolvimento. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 25(3), 137-154.
- Tomás, C. (2007). Participação não tem idade: Participação das crianças e cidadania da infância. *Contexto & Educação*, 78, 45-68.

4.3. 22 a 26 de outubro

Esta semana comecei a desenvolver o projeto dos vulcões com as crianças, o meu primeiro projeto com este grupo. Tinha já algumas expectativas, como também alguns receios, pelo facto de não ser vista ainda como adulta de referência, mas ciente de que a realização deste projeto me traria um maior conhecimento do grupo e de cada criança que o integra. E assim foi.

Um educador deve encorajar a cooperação e o controlo sobre o processo, dando, por palavras simples, uma razão para a acção necessária e dando, em seguida, à criança oportunidade de alguma escolha sobre o modo como esta poderá participar na acção. (Post & Hohmann, 2011, p. 82)

Por conseguinte, está o facto de o educador dever encorajar, estimular, apoiar, continuamente, os interesses e o crescente reportório de ações e ideias de cada criança do seu grupo, bem como focar-se naquilo que elas dizem e/ou fazem e nas suas capacidades. Para além disto, é de extrema importância que o educador não obrigue nem imponha aquilo que as crianças não querem fazer nem as sobrecarregue com coisas pelas quais gostaria que elas se interessassem, visto que assim estaria, de certa forma, a desrespeitá-las e a não ter em conta os seus interesses, os que realmente importam e que para elas são, de facto, significativos. O educador deve, pelo contrário, incentivá-las e ajudá-las a levar a cabo as suas intenções, dando-lhes o tempo necessário para interagirem e responderem à sua maneira, dado que têm o seu próprio ritmo (Tomás, 2017).

Por aquilo que já me foi incutido, e que tem feito parte das minhas práticas, sabia, de antemão, que não iria obrigar nenhuma criança a participar no projeto, dando-lhes oportunidade de escolha e cativando-as para que se interessassem. Sempre que

perdiam o interesse ou revelavam sinais de aborrecimento, eu permitia a troca por outras áreas e surgiam, inevitavelmente, outras crianças com vontade de participar. Esta oportunidade de escolha de que falo propicia o desenvolvimento da "autonomia intelectual e moral, [ajudando] as crianças a tornarem-se capazes de tomar decisões mais corretas e sábias." (Lino, 2014, p. 140) e permite que estabeleçam uma relação entre o que escolheram e a sua consequência e que desenvolvam o sentido de responsabilidade.

Tal como tive oportunidade de refletir com a educadora, a minha atitude foi, positivamente, mudando de dia para dia, à medida que fui percebendo a dinâmica dos projetos e do próprio grupo - fui progressivamente dando mais espaço, oportunidade de escolha e liberdade, observando as crianças e participando mais verbalmente e não tanto por ações, isto é, não fazendo por elas; fui apoiando as crianças de forma adequada sem intromissões indesejadas; fui dando *feedback* positivo e respeitador; adotei as sugestões e/ou iniciativas das crianças; fui colocando perguntas que estimulassem a reflexão; fui utilizando conceitos desconhecidos relacionados com os vulcões, mas bem esclarecidos, para se familiarizarem com novo vocabulário; fui conseguindo distanciar-me da atividade do projeto, atentando a tudo o resto que estava a acontecer à minha volta, escutando e ajudando todas as crianças que vinham ter comigo e intervindo nas situações de conflitos que iam surgindo pontualmente.

Quanto às crianças, percebi quem se envolve, efetivamente, nas tarefas; quem prefere descobrir as curiosidades em livros e quem prefere tarefas que envolvam expressão plástica; quem demonstra vontade em participar e quem não demonstra; quem toma a iniciativa e sugere as suas ideias; quem não sugere ideias e precisa de maior orientação.

REFERÊNCIAS

- Lino, D. (2014). A qualidade do contexto na educação de infância: Perspetiva através da escolha e do envolvimento. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 25(3), 137-154.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários – Cuidados e primeiras aprendizagens* (4.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tomás, C. (2007). Participação não tem idade: Participação das crianças e cidadania da infância. *Contexto & Educação*, 78, 45-68.

4.4. 29 de outubro a 02 de novembro

Esta semana foi, sem dúvida, a mais desafiadora até então em termos de gestão de grupo e de tudo o que este aspecto implica – assertividade, disciplina e responsividade.

Tenho vindo a assumir, desde o início do estágio, partes de momentos em grande grupo, as reuniões da manhã e da tarde para fazer o plano do dia e avaliá-lo ou para registrar as áreas em que as crianças estiveram, mas acompanhada pela educadora e pela auxiliar, que me auxiliam e intervêm de modo a manter o grupo focado nestes momentos. Já existiram, inevitavelmente, alturas do dia em que fui, sozinha, a responsável de sala, mas durante pouco tempo, não o suficiente para exigir de mim uma postura mais firmativa e de “controle” do grupo, por assim dizer.

Esta sexta-feira, com a ausência da educadora durante a manhã e parte da tarde e a pouca intervenção da auxiliar, foi precisamente essa a postura que tive de adotar para solicitar e transmitir algo ao grupo como um todo, em alturas de arrumação e reunião.

Procurei ser assertiva ao comunicar, principalmente quando discordava de uma ação e chamava à atenção para manter a minha posição, sem, claro, ser autoritária e evitando elevar o tom de voz. Ao chamar a atenção esforçava-me para ser disciplinada e ajudar as crianças a “controlar os seus impulsos, [a] gerir as suas emoções [e a] respeitar as necessidades, sentimentos e direitos dos outros” (Fonseca & Rosa, 2015, p. 166-167). Disciplinada no sentido de, e consoante Bras e Reis (2012), fazer com que as crianças percebessem os comportamentos que devem ter em determinados momentos, fornecendo concisas instruções e repetindo-as para que as interiorizassem.

Isto porque surgiram constantemente situações de conflito a pares com as quais tive de lidar com a maior brevidade possível para não perturbarem e destabilizarem todo o grupo, tendo sido preciso afastar um pouco o meu lado mais afetivo. Como refere Machado e Simões (2015), “apesar de uma relação pedagógica ser pautada pela presença de afetos e sentimentos positivos, as crianças necessitam de ver no adulto alguém que seja firme nas suas decisões e que imponha limites quando necessário.” (p. 202).

Foi, contudo, e é, difícil estabelecer limites a este grupo, especialmente porque sei que não me veem como figura de referência e, como tal, põe-me à prova, à procura de capacidade resposta (Reyes, citado por Fonseca & Rosa, 2015). Capacidade esta que tem de ser imediata e contínua e apresento ainda algumas dificuldades neste

aspeto, mas mesmo com as dificuldades sentidas, comprometi-me a assumir uma atitude de responsividade e disponibilidade e assim será até ao final da minha prática.

Consequentemente, não me sinto no dever de impor limites, pelo que, no momento, tive de encontrar estratégias, numa tentativa de captar a atenção e evitar a distração – “espera-se [de um educador] que, perante a existência de situações de “descontrolo” do grupo, este seja capaz de refletir e encontrar as melhores estratégias para a solução deste “problema”.” (Fonseca & Rosa, 2015, p. 168).

Decidi, então, recorrer a estratégias por eles já conhecidas, como pequenas canções e jogos. Algumas resultaram, ainda que por breves minutos, outras nem tanto, o que me levou a pensar rapidamente em novas estratégias, que acabaram por ser bem aceites por todos. Conforme Fonseca e Rosa (2015), o sucesso ou insucesso da implementação de estratégias depende sobretudo da predisposição de todo o grupo.

Como a meditação já não estava a resultar, decidi começar a cantar a canção do bichinho e, automaticamente, as crianças, que também a conheciam, acompanharam-me, enquanto que outras escutaram-na com bastante atenção. Esta canção serviu o meu principal propósito, o de acalmar o grupo, para que a seguir se concentrassem naquilo que eu estava a dizer, por ter um ritmo mais lento e uma melodia mais suave. E o facto de ser algo relativamente novo para eles também favoreceu, uma vez que captou maior interesse e curiosidade. (Registo Diário nº 20, 02 de novembro)

As mesmas autoras defendem a necessidade de utilização de estratégias adequadas e diferenciadas, apenas possível quando se conhecem as características comportamentais do grupo como um todo e de cada criança que dele faz parte. Só desta forma se poderá atuar em conformidade e alcançar aquilo que nos é exigido, uma boa gestão de momentos coletivos.

“O aprofundamento do conhecimento da criança pelo adulto de referência é facilitador de uma maior proximidade e de uma melhor compreensão das necessidades e problemas da mesma, capacitando-o para o estabelecimento de respostas mais adequadas.” (Carita e Fernandes, citados por Fonseca & Rosa, 2015). A par de tudo, tive sempre em consideração o respeito por cada criança e pela sua individualidade.

Em suma, mesmo com as dificuldades sentidas em fazer com que as crianças me respeitassem e me vissem como a única responsável do momento e reconhecendo que não foi, de todo, conseguida a gestão do grupo, estou ciente de que é necessário ter, continuamente, em conta todos estes aspetos alvo desta reflexão. Como tal, concluo afirmando que quanto melhor for o meu conhecimento do grupo, a minha capacidade de resposta e, por conseguinte, de atuação, melhor será a minha capacidade de gestão das dinâmicas de grande grupo.

REFERÊNCIAS

- Bras, T., & Reis, C. (2012). *As aptidões sociais das crianças em idade pré-escolar*. Journal for Educators, Teachers and Trainers, 3, 135–147.
- Fonseca, A. C., & Rosa, M. (2015). *A construção da disciplina na Educação: pré-escolar e escolar*. Desafios e estratégias. In Pereira, S., Rodrigues, M., Almeida, A., Pires, C., Tomás, C. & Pereira, C. (Org.), *Atas Do II Encontro de Mestrados Em Educação* (pp. 164-171). Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Machado, S., & Simões, A. (2015). A Educação de Infância e a gestão do grupo de crianças: relato de um percurso. Em S. E. Pereira, *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 186-193). Lisboa: CIED – Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.

4.5. 05 a 09 de novembro

As crianças possuem um instinto natural de curiosidade, realmente surpreendente e admirável, perante os detalhes que fazem parte do (seu) dia-a-dia. É esse instinto natural de curiosidade que leva a criança a (querer) descobrir o mundo, tratando-se da sua motivação intrínseca, da sua própria estimulação precoce natural. (Horta, 2017, p. 8)

Esta descoberta do mundo dá-se, naturalmente, por meio da linguagem, pelo que comunicar com certeza, clareza e veracidade é um dos cuidados que tenho tido e que prezo diariamente, o que me leva a refletir sobre a minha prática comunicacional e a sua relação com as brincadeiras que as crianças têm nas áreas e com os momentos da rotina que requerem a minha organização e gestão do grande grupo.

Considerando e reconhecendo a importância do desenvolvimento de capacidades comunicativas e o seu impacto nas crianças – “é através da linguagem que [as crianças adquirem] as competências sociais que irão estimular, em grande medida, a sua formação humana como um ser holístico.” (Horta, 2017, p. 8) – cabe aos adultos que as rodeiam criar as condições necessárias e estimulantes para que tal ocorra de forma efetiva.

Assim sendo, e conforme Horta (2017), os educadores precisam de ser bons comunicadores, com competências comunicacionais desenvolvidas em diferentes níveis, devendo, então: **(i)** comunicar com precisão e percetibilidade e ceder modelos corretos, possibilitando o aumento do léxico e de estruturas mais complexas, seja através da escrita ou da oralidade; **(ii)** comunicar de frente para as crianças, sem barreiras ou interferências entre. A nível da escrita, deve registar aquilo que a criança diz e, em simultâneo, verbalizar com ela; **(iii)** utilizar a norma-padrão da linguagem de forma pertinente; ser breve, não ceder excessiva informação para não a tornar ineficaz e atentar às “necessidades de esclarecimento” (p. 9) das crianças; **(iv)** aperceber-se da recetividade, ou falta dela, por parte das crianças, isto é, se se mostram interessados ou não naquilo que ouvem, dado que “a qualidade do contexto influencia a qualidade do desenvolvimento da linguagem . . . oral ou escrita.” (p. 9); **(v)** processar holisticamente o desenvolvimento da linguagem.

Tenho em conta na minha prática as competências supramencionadas nas conversas, mais individualizadas ou em grupo, que vou tendo com as crianças.

Nas áreas, em momentos individualizados ou em pequeno grupo, vou comunicando e envolvendo-me o melhor possível nas brincadeiras das crianças, participando, preocupando-me com a importância e pertinência (Horta, 2017) daquilo que digo e ajudando-as, por conseguinte, a adquirir mais vocabulário e mais variado – algo que percebo que vai acontecendo diariamente, pois costumam perguntar-me o significado de novas palavras que ouvem dos adultos. Tendo a simplificar o significado das palavras, mas sem o distorcer ou modificar.

Algumas crianças já vêm ter comigo para me mostrar produções, pedir a minha opinião ou a minha ajuda e expor situações. Começam a ver-me como parte do grupo e como quem pode acrescentar algo – Contribuí, por exemplo, para o repertório linguístico de algumas crianças ao ter utilizado a palavra excesso e aperceber-me de que foi, realmente, assimilada por elas. (Reflexão Diária nº 10, 17 de outubro)

Ainda relativo a este aspeto, existe na sala um dicionário de palavras novas, acrescentado há pouco tempo e disponível para todas verem, que as crianças vão adquirindo aquando dos projetos que realizam. A criação deste instrumento demonstra a importância que a educadora dá a esta área de conteúdo.

A leitura de uma história por dia contribui também para o aumento do léxico das crianças. Ler e contar histórias torna-se um momento que desperta o interesse de todas as crianças e em todas as idades e o contacto com o livro pode levar a diversificadas e importantes trocas verbais entre um educador e as suas crianças (Rebelo & Diniz, 1998)

– “O processo de desenvolvimento da linguagem não é um processo silencioso mas, ao invés, barulhento, cheio de actividades, conversas, risos, pensar em voz alta, diálogo e descoberta.” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 527). Neste processo barulhento, sublinho a importância da escuta por parte do educador.

Em momentos de grande grupo dou, sempre que possível e quando é pertinente, oportunidade às crianças para verbalizarem, discutirem, partilharem vivências, formularem hipóteses e colocarem questões, mas não tanto quanto gostaria por sentir a “correria” do dia-a-dia, inerente à própria sociedade atual, por, ainda, não ter o completo respeito das crianças e por, conseqüentemente, não gerir efetivamente o grupo. Horta (2017) afirma que aliado ao sucesso ou insucesso de gestão de grande grupo está a necessidade de eficácia nas interações comunicacionais tidas com as crianças.

Contudo, mesmo acreditando que comunico com clareza, sinto que devo melhorar no que toca à brevidade da comunicação, de forma a manter o interesse e a motivação ou concentração e evitar a dispersão e a confusão. Como tal, importa não fazer longas pausas durante um diálogo, para manter a sequencialidade do mesmo.

Para complementar, Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) listam sugestões de atitudes a serem tomadas pelo educador, que vão ao encontro do que já foi referido: falar com a criança enquanto se está a brincar ou a trabalhar com ela; ouvir atentamente a criança, dando-lhe o tempo que ela precisa para acabar de falar; respeitar a tomada de vez ao longo da conversa; usar alternativas para alargar o léxico da criança; introduzir, nos diálogos, palavras novas, e que as mesmas sejam repetidas várias vezes; aproveitar as respostas a dar à criança para expandir a frase que esta produziu e devolver-lhe, de forma clara e correta, as palavras por ela mal pronunciadas; ler diariamente e conversar sobre o que foi lido; brincar com a linguagem através de variadas estratégias e actividades. Devo investir neste último aspeto, uma vez que, segundo as Silva, et al. (2016), as crianças “envolvem-se frequentemente em situações que implicam uma exploração lúdica da linguagem, demonstrando prazer em lidar com as palavras, inventar sons e descobrir as suas relações.” (p. 64).

Concluindo, “um educador tem, para com as crianças, o compromisso ético de responder com qualidade às suas necessidades educativas fazendo com que seja fundamental gerir o grupo de tal modo que se lhe garanta, simultaneamente, equidade, sequencialidade, aprendizagem e estabilidade” (Machado e Simões, 2015, p. 201), conseguida muito através da assertividade e segurança na interação comunicacional e postural.

REFERÊNCIAS

- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Horta, M. H. (2017). O desenvolvimento da comunicação oral e da consciência linguística à luz das novas OCEPE. *Cadernos de Educação de Infância* (111), p. 8-16.
- Machado, S., & Simões, A. (2015). A Educação de Infância e a gestão do grupo de crianças: relato de um percurso. Em S. e. Pereira, *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 186-193). Lisboa: CIED – Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.
- Rebelo, D. & Diniz, M. E. (1998). *Falar contigo*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Sim-Sim, I., Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância: Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

4.6. 12 a 16 de novembro

Esta semana tive a oportunidade de reunir juntamente com a educadora cooperante e com a orientadora de estágio para fazer um pequeno balanço da minha prática educativa até agora. Foram apontados alguns aspetos positivos, como a relação com o grupo e o envolvimento em brincadeiras/atividades nas áreas, e também alguns aspetos negativos, como a falta de uma presença mais acentuada na sala, que acaba por envolver outros tantos.

A conversa foi bastante esclarecedora, na medida em que eu própria fiz uma retrospectiva da minha atuação, até agora, e percebi aquilo que ambas as adultas exigem e esperam desta prática, o que, para mim, ainda não estava bem explícito, devido, em parte, à falta de comunicação, essencial para o bom funcionamento de uma equipa.

Conforme Post e Hohmann (2011), para que exista este bom funcionamento entre as pessoas envolvidas na sala e em toda a instituição é necessário que as mesmas

funcionem como um todo, cooperem, em conjunto, formando efetivamente uma equipa educativa – “Quando o trabalho em equipa entre equipas ocorre, o centro infantil funciona como uma comunidade.” (p. 306). Se assim for, as interações com as crianças e com as suas famílias refletirão o seu mútuo à-vontade em vez de, possíveis, tensões não resolvidas.

Entre educadores é importante existir discussão para que se chegue a acordo sobre temas, questões ou problemas subjacentes à prática, para que não se acumulem tensões e para que se crie um ambiente tranquilo, propício ao desenvolvimento pessoal e profissional de toda a equipa, visto que cada membro traz consigo contributos e recebe, em simultâneo, outros. Por sua vez, estas contribuições ajudam na construção de uma panóplia de estratégias necessárias para apoiar e desenvolver, holisticamente, as crianças do contexto. Torna-se, portanto, crucial investir-se no desenvolvimento profissional, dado que “existe uma relação mutuamente interdependente entre o sucesso no desempenho profissional dos educadores . . . e o sucesso das crianças.” (Rinaldi, citado por Lino, 2013, p. 138).

Para tal, a criação de um espaço bem organizado e bem pensado, que possibilita a interação e a participação de todos, é imprescindível para um sentimento de pertença, confiança e segurança e para que todos “possam enriquecer e aprender em conjunto” (Bassedas, Huguet & Solé, 1999, p. 245). Facto válido tanto para relação entre adultos, como também para a relação de adultos com crianças.

Dito isto, os valores que tanto os profissionais de educação visam transmitir aos seus grupos de crianças devem também ser aqueles que adotam no trabalho com os adultos. Entre eles destaco a cooperação.

O trabalho cooperativo, em equipa, “desenvolve-se em momentos formais e não formais de reflexão conjunta com vista à partilha de ideias, de informação e de experiências e tomadas de decisão sobre o processo de ensino e de aprendizagem.” (Lino, 2013, p. 135). Refletir, individualmente, para o exercício de uma melhor e mais eficiente prática não deixa de ser importante, é, aliás, uma necessidade que deve fazer parte do percurso de um profissional de educação.

A reflexão é essencial para a consciencialização da prática que se está a adotar e para a sua constante melhoria. A ação de refletir permite identificar a importância e os novos desafios que predominam na prática onde o profissional consiga dar respostas às situações que emergem no dia-a-dia, criando um repertório de soluções às situações complexas no quotidiano escolar (Castelli, s.d.). Mesquita, Formosinho e Machado (2009) estão certos de que não basta a ação individual, é precisa uma ação coletiva e o consecutivo pensamento sobre a mesma.

Uma elevada cooperação tem como consequência o estabelecimento de uma relação forte e coesa, o que passa por estar em sintonia com o outro de maneira a que a postura corporal, a expressão facial e o tom de voz concordem com aquilo que se transmite. Isto remete para a prática de uma comunicação aberta, com clareza e de modo honesto e direto (Post & Hohmann, 2011), favorável à troca de experiências e saberes, ao colocar de dúvidas e ao atenuar de inquietações e superação de dilemas (Santana, 2007).

REFERÊNCIAS

- Bassedas, E., Huguet, T. & Solé, I. (1999). *Aprender e ensinar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Castelli, M. D. (s.d.). *A reflexão sobre a prática pedagógica: processo de ação e transformação*. Consultado em http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Educacao_Basica/Trabalho/02_01_00_A_reflexao_sobre_a_pratica_pedagogica__processo_de_acao_e_transformacao.PDF
- Lino, D. (2013). O modelo pedagógico de reggio emilia. In J. Oliveira-Formosinho et al. (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 109-140). Porto: Porto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários – Cuidados e primeiras aprendizagens* (4.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Santana, I. (2007). Cooperação entre professores. *Revista Noesis*, 71, p. 31-33.

4.7. 19 a 23 de novembro

Esta semana, as educadoras que trabalham na instituição, juntamente com todas as estagiárias, tiveram uma formação dada por uma das educadoras em específico acerca da documentação pedagógica, assunto sobre o qual me quero debruçar na presente reflexão por ser um tema pouco explorado no curso, a nível teórico, e de extrema importância a nível prático.

Na formação dividimo-nos em dois grupos, sendo que as adultas de um dos grupos teriam de se passar por crianças e as do outro grupo por educadoras.

Fomos levadas para uma sala com os mais diversos tipos de materiais coloridos e bastante apelativos – as “crianças” brincaram e as “educadoras” observaram e registaram em simultâneo por escrito. Feito este exercício, os grupos inverteram os papéis e dirigimo-nos para outra sala com outro tipo de material, desta vez apenas fita-cola de papel – mais uma vez, as “crianças” brincaram e as “educadoras” observaram e registaram em simultâneo por escrito. A seguir, juntaram-se grupos de 4/5 pessoas com o objetivo de cruzar dados e impressões e documentar os mesmos para no final se discutirem resultados. (Registo Diário nº 33, 23 de novembro)

Resumidamente, esta formação teve como principal finalidade praticar a **observação**, o **registo** e a posterior **documentação**, três palavras-chave da educação de infância.

A recolha de informação implica observação, mas também o diálogo e a análise de produtos. As observações podem ser planeadas, para disponibilizarem mais pormenores sobre o modo de aprendizagem das crianças, e quando não o são sucedem-se no dia-a-dia do jardim de infância, de forma espontânea e automática, sendo fundamental o seu registo e documentação imediato, para não ser esquecido, caso o educador as considere um marco significativo e relevante na aprendizagem da criança (Carvalho & Portugal, 2017).

Documentar trata-se de realizar documentos daquilo que se observa diariamente em contexto de creche ou jardim de infância, neste caso, e expô-los na instituição, tornando-os visíveis a toda a comunidade envolvente (equipa educativa, crianças e famílias). O que se observa e, posteriormente, se documenta está tudo relacionado com a ação das crianças e com o seu desenvolvimento durante todo o processo educativo – sejam brincadeiras, experiências, atividades, projetos, descobertas, diálogo – compilado numa narrativa, produzida pelo educador ou mesmo pelas próprias crianças, fazendo-se acompanhar por fotografias, produções, vídeos, etc. “Os adultos e as crianças utilizam estas evidências para valorizar o progresso e para planear os próximos passos na aprendizagem” (Carvalho & Portugal, 2017, p. 26), num contexto pedagógico específico, dado serem todos diferentes.

De facto, neste ramo profissional, a documentação pedagógica assume um papel fundamental não só para os educadores, como também para as crianças. Esta prática pressupõe a criação de um contexto de escuta ativa, “onde se escuta e se é escutado” (Rinaldi, citado por Lino, 2013, p. 132). De observação, escuta, seleção, interpretação e projeção é que é feito o processo de documentação.

“Documentar [os aspetos da vida de um grupo] . . . é um ato de amor e de emoção” (p. 132) e é desta forma que se cria cultura (Rinaldi, citado por Lino, 2013). Importa ainda referir que documentar espelha sentimentos, crenças e valores e implica ser-se subjetivo, na medida em que

o que se documenta é seletivo, parcial e contextual e representa uma escolha, entre muitas escolhas realizadas no âmbito do grupo . . . e da equipa educativa: “nós construímos e coproduzimos a documentação como sujeitos ativos e participativos. A documentação nunca é uma história singular” (Rinaldi, 1998). (Lino, 2013, p. 132)

Portugal e Laevers (citados por Carvalho & Portugal, 2017) partilham da mesma visão, afirmando ser também um processo pessoal e subjetivo, de reestruturação e reorganização das vivências da criança, colocando-se o educador no seu lugar.

Documentar compreende inúmeras vantagens. De acordo com Lino (2013), cria, nas crianças, memórias das suas experiências, servindo para explorar conhecimentos prévios e construir novos e evidenciando vitórias e conquistas alcançadas. Proporciona ao educador um sentido crítico, reflexão e consciencialização da prática que está a adotar e contribui para a sua constante melhoria, tendo sempre em conta cada criança e o grupo, bem como os seus comportamentos e atitudes e os seus interesses e curiosidades. Serve-se, no fundo, como um “instrumento para a investigação e para a reconstrução da prática e da epistemologia da prática” (Rinaldi, citado por Lino, 2013, p. 133).

Por último, documentar valoriza o trabalho de ambos os envolvidos, sendo uma forma de informar e comunicar com as famílias aquilo que as crianças são capazes de pensar e produzir e aquilo que é o trabalho do educador.

REFERÊNCIAS

Carvalho, C. M. & Portugal, G. (2017). *Avaliação em creche: Crechendo com qualidade*. Porto: Porto Editora.

Lino, D. (2013). O modelo pedagógico de reggio emilia. In J. Oliveira-Formosinho et al. (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 109-140). Porto: Porto Editora.

4.8. 26 a 30 de novembro

Terminou esta semana o primeiro projeto que desenvolvi com o grupo que acompanho – Projeto dos Vulcões. Agora que está finalizado torna-se importante refletir sobre a metodologia utilizada.

A metodologia seguida foi a de Trabalho de Projeto, adotada pela instituição, consistindo numa proposta de abordar o currículo de uma forma integradora, afastada da aprendizagem tradicional e considerando uma perspetiva ecológica e holística do desenvolvimento da criança. Esta metodologia de carácter investigatório, tendo em vista a resolução de problemas e valoriza os conhecimentos e os interesses das crianças. A eficácia social desta metodologia situa-se numa proposta de aprender a aprender, considerando o tempo presente, numa perspetiva de valorização da cidadania.

A metodologia de trabalho de projeto centra-se sobretudo em problemas, em que o grupo é protagonista de uma investigação relativamente a determinado tema ou tópico do interesse do mesmo, planificando a sua intervenção, de forma a encontrarem soluções para os seus problemas (Katz & Chard, 1997; Ramos & Valente, 2011).

De forma a fundamentar teoricamente esta metodologia de trabalho, partirei dos princípios que definem o trabalho de projeto, destacados por Vasconcelos (2011).

Princípio da intenção, em que o interesse parte do próprio grupo de crianças, das suas interrogações e questões. Esta curiosidade de compreender o mundo ao seu redor possibilita a motivação do grupo para o tópico e a abertura para a sua investigação.

Princípio da situação-problema, da investigação e ação, de carácter investigatório, o projeto parte de um real interesse do grupo de crianças e é desencadeado por determinada situação. A criança, que tem um papel de protagonista no seu processo educativo, não é só envolvida, como torna-se agente, ou seja, participa no processo padrão de avaliação-planeamento-ação-avaliação. Esta participação não permitirá ao educador planear de forma linear a progressão do conhecimento, tendo a flexibilidade um papel fundamental na perspetiva temporal. Devido ao carácter flexível, em que se vai adaptando os meios aos fins, o projeto é organizado por fases. Na primeira fase define-se o problema, na segunda planifica-se e desenvolve-se o trabalho, na terceira executa-se a planificação e na quarta, e última fase, divulga-se e avalia-se o trabalho desenvolvido (Vasconcelos, 2011).

Princípio da real experiência, a metodologia de trabalho de projeto vai de encontro ao primeiro princípio defendido pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), que concebe a criança como um ser singular, devido

em paralelo à sua maturação biológica e vivências. Desta forma, esta metodologia considera a criança como detentora de conhecimento, como consequência das experiências pessoais. Assumindo esta perspectiva, a diferença torna-se uma mais valia no desenvolvimento do projeto e não um obstáculo (Vasconcelos, 2011). O trabalho de projeto possibilitará, também a potencialização destas mesmas experiências anteriores (Rangel & Gonçalves, 2010).

Princípio da integração, um dos principais focos de diferenciação desta metodologia centra-se na perspectiva integradora e integral do desenvolvimento do currículo. Assim, o desenvolvimento de um projeto mobiliza recursos alargados de forma à compreensão real do projeto (Rangel & Gonçalves, 2010).

Princípio da prova-final, considerei pertinente relacionar a da seguinte citação de Guerra e Luciano (2013) com este princípio, “se a criança elabora teorias e perguntas e é coprotagonista na construção dos conhecimentos, a ação educativa não é a de transmitir mas a de escutar.” (p. 8), na medida em que a metodologia de trabalho de projeto coloca a criança como sujeito e agente do seu processo educativo, numa perspectiva de conceção de criança como uma pessoa curiosa em novas aprendizagens, interessada pelo mundo ao seu redor, detentora de conhecimentos, competente, criativa e com motivação de aprender a aprender, de investigar.

Princípio da eficácia social, uma vez que esta metodologia permite a promoção de competências sociais essenciais como a recolha de informação, o trabalho em grupo, relacionando a cooperação e a interação com “a tomada de decisão negociada, a atividade meta-cognitiva e o espírito de iniciativa e criatividade” (Vasconcelos, 2011, p. 9; Rangel & Gonçalves, 2010). Assim, as crianças constroem o conhecimento por meio da investigação, do espírito crítico e da descoberta e não através de uma transmissão, agenciada pela figura de um professor tradicional.

Por fim, o educador tem neste processo um papel fundamental como “coconstrutor das experiências de crescimento e aprendizagem das crianças” (Guerra & Luciano, 2013, p. 12), garantindo espaço e tempo para o imprevisto e para a participação das mesmas. Desta forma, o educador é também um orientador e não o detentor de conhecimento, transferindo este papel para os alunos, pais e seniores (Silva, 2011). Por outro lado, observa e escuta as crianças, refletindo relativamente ao quotidiano do projeto, e narra e documenta o processo, de forma a organizar e a ajudar as crianças no processo de pesquisa (Guerra & Luciano, 2013).

REFERÊNCIAS

- Ramos, M. M. & Valente, B. A. (2011). Iniciação à ciência através da metodologia de trabalho de projeto – Um contexto privilegiado para o desenvolvimento da linguagem no pré-escolar. *Da Investigação às Práticas I* (2), 2-16.
- Rangel, M. & Gonçalves, C. (2010). *A metodologia de trabalho de projeto na nossa prática pedagógica*. Porto: Tangerina Educação e Ensino.
- Silva, I. L. (2011). *Das voltas que o projeto dá....* Lisboa: Ministério da Educação.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como "Pedagogia de Fronteira". *Simpósio Internacional do GEDEI*. Porto: Escola Superior de Educação do Porto.
- Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho por projeto na educação de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

4.9. 03 a 07 de dezembro

A child's brain is build over a sucession of sensitive periods, . . . a time during which the child is extremely sensitive to a particular kind of environment input. If the environment input does not occur at the time, development will be compromised. Strong development throught sensitive periods in the early years increases the probability of positive outcomes. Weak development increases the odds of later difficulties. (Hauser-Cram, Nugent, Thies & Travers, 2014, p. 176)

Tendo em conta esta premissa, torna-se necessário organizar o ambiente educativo de forma a proporcionar as condições necessárias ao desenvolvimento integral e holístico das crianças – desenvolvimento motor, sensorial, linguístico, social e cognitivo. Sendo o espaço “o local onde tudo acontece (relações, actividades, desafios)” (Portugal, 2011, p. 47), importa que este seja de qualidade e que se oriente a sua organização para uma menor ação do adulto e maior autonomia da criança.

A sala do grupo que tenho acompanhado cumpre este requisito, tendo um espaço amplo, rico e estimulante onde as crianças têm oportunidade de exploração e manipulação diversos materiais e objetos, que atendem a “critérios de qualidade e variedade, baseados na funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético” (Silva et al., 2016, p. 26).

Desde o início do estágio que denoto a preocupação constante da educadora em modificar/adaptar o espaço ao grupo e àquilo que são as suas

necessidades/interesses num determinado período. Até então, já alterou a organização das áreas na sala algumas vezes, apelando sempre à opinião/participação das crianças. Uma prática de extrema importância, primeiro porque o espaço é comum a todos e segundo porque desta forma a educadora mostra escutar e valorizar cada criança individualmente – “saber escutar é uma tarefa activa com grande valor informativo no que respeita quer à comunicação, quer à aprendizagem.” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 37).

Esta semana procedeu-se a mais uma mudança, a ampliação da área da biblioteca, algo que não passou ao lado das crianças, pois até fizeram questão de destacar este acontecimento no Diário de Turma, referindo que o mais gostaram nesta semana foi ter “*mais espaço na biblioteca*” – expressão que me leva a refletir acerca desta área e da sua importância.

A área da biblioteca deve ser um local acolhedor, confortável e sossegado, que proporcione às crianças experiências agradáveis e com impacto duradouro. Necessita de ter um espaço amplo o suficiente para as crianças brincarem, repousarem, deitarem no chão, esticarem, etc., com tapetes e almofadas, coloridas e/ou de diferentes tamanhos, que tornem o trabalho no chão convidativo (Post & Hohmann, 2011).

É nesta área que as crianças, do meu estágio, têm jogado ultimamente jogos de mesa, como *puzzles*, e feito construções, com legos. Fazem até pequenos teatros, com fantoches e bonecos de pano, que representam personagens de histórias por eles conhecidas, e reproduzem a própria rotina, como a troca de livros, por exemplo, feita pela educadora todas as sextas-feiras. Para além disso, as reuniões, da manhã e da tarde, começaram a ser feitas no chão, precisamente neste espaço, e desde que assim é que sinto, neste momento, uma maior proximidade com cada criança do grupo.

À parte de tudo isto, e não menos importante, procede-se neste local à leitura de histórias, importante nesta fase do desenvolvimento das crianças, visto que facilita a aprendizagem da leitura nos primeiros anos de escolaridade. Assim sendo, existe um expositor bem recheado e com uma boa variedade de livros, livros esses expostos de modo a que as crianças vejam a sua capa, o que lhes permite “ver mais depressa o que têm à sua disposição do que se estivessem arrumados de maneira convencional, só com as lombadas à mostra.” (Hohmann, Banet & Weikart, 1979, p. 66).

Livros nunca se tem em demasia – quanto maior a diversidade (de tamanhos, texturas, formas, temáticas e estilos de ilustração) e a qualidade melhor e este critério não deve falhar em sala. Torna-se importante que um educador se consciencialize do papel imprescindível que os livros têm no desenvolvimento da imaginação, na construção do conhecimento, na “formação de hábitos diários e aprazíveis de “leitura”

(Rigolet, 2009, p. 34) e que podem despertar o interesse das crianças para a linguagem escrita.

Quando a criança vive num meio rico em material impresso, ela interage com este material, organizando-o e analisando os seus significados. A criança desenvolve um *schema* que inclui regras que ela própria (eventualmente) extraiu acerca da linguagem escrita. Como acontece na linguagem oral, em que, antes de falar, a criança ouviu e compreendeu, também na linguagem escrita a criança passa por um processo receptivo. (Viana, 2002, p. 28)

Refletindo sobre a minha postura enquanto leitora, vou conseguindo contar com mais emoção e mais expressão para cativar e motivar o grupo; vou tendo cada vez mais em conta o ritmo, o timbre e a altura do meu tom de voz, bem como a melodia e a entoação; e tenho vindo a aprender formas e encontrar outras de envolver as crianças e fazê-las participar nestes momentos de leitura – um ato “de grande responsabilidade, tornando-se no nosso aliado educativo...” (Rigolet, 2009, p. 112). Esta experiência faz-me pensar na importância de, nestas idades, escolher e ler livros tendo em conta a qualidade do conteúdo, considerando o tipo de mensagem, de sentimento e de emoção que a história possa passar.

Por fim, o conto e a leitura de histórias são só uma pequena parte integrante do ambiente de qualidade, linguisticamente estimulante, que rodeia o grupo de crianças que tenho acompanhado e que, por sua vez, influenciam a qualidade do desenvolvimento cognitivo, linguístico e emocional (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

REFERÊNCIAS

Hauser-Cram, P., Nugent, J. K., Thies, K.M, & Travers, J. F. (2014). *Development of children and adolescents*. United States of America: Wiley.

Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. (1979). *A criança em ação* (3.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Portugal, G. (2011). No âmago da educação em creche – O primado das relações e a importância dos espaços. In Conselho Nacional de Educação. *Educação da criança dos 0 aos 3 anos* (pp. 47-60). Lisboa: CNE.

- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários – Cuidados e primeiras aprendizagens* (4.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rigolet, S. A. (2009). *Ler livros e contar histórias com as crianças: Como formar leitores activos e envolvidos*. Porto: Porto Editora.
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Sim-Sim, I., Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância: Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

4.10. 10 a 14 de dezembro

Educar significa exactamente alargar os horizontes, expandir os conhecimentos e experiências de que as crianças são portadoras ao chegarem à escola. Tal propósito pressupõe que se proporcione aos alunos o contacto com realidades e situações que saiam dos estritos limites do seu meio local, do que podem ver e experienciar directamente. (Roldão, 1995, p.18)

Sair do meio local foi precisamente o que foi feito esta semana. Fomos ao Linhó, o que costumam fazer regularmente, e passámos o dia no exterior, a brincar, construir, idealizar e dramatizar com recursos da natureza. O que me faz agora refletir acerca da necessidade e benefícios do contacto precoce com a mesma.

O contexto educativo deve ser organizado de modo a que a interação entre os intervenientes seja uma partilha de conhecimentos e um diálogo sobre a realidade que as envolve (Silva et al., 2016). Desta realidade faz parte o meio ambiente, um dos muitos assuntos que deve ser priorizado em Educação Pré-escolar.

Recentemente, têm surgido estudos centrados nos benefícios que a natureza e ambientes naturais proporcionam à qualidade de vida das crianças. A falta de contacto direto com a natureza traz consequências negativas a nível do desenvolvimento, saúde e bem-estar (Mustapa, Maliki & Hamzah, 2015), físico e mental (Moss, 2012).

Um estudo desenvolvido por Wells e Evans e apresentado por Louv (2005), mostra que crianças que vivem rodeadas pela natureza nos locais onde habitam,

apresentam taxas mais baixas de ansiedade, depressão e problemas comportamentais do que aquelas que não possuem espaços naturais perto de casa.

Louv (2005) refere ainda um estudo realizado na Noruega e Suécia que comparou um grupo de crianças em idade pré-escolar que brincavam todos os dias num recreio normal com um grupo de crianças da mesma idade que brincavam num contexto natural, rodeadas de árvores e rochas. No final de um ano verificaram que as crianças que brincavam no contexto natural apresentavam uma motricidade mais desenvolvida, especialmente a nível de equilíbrio e agilidade.

Segundo as OCEPE (Silva et al., 2016), a temática da educação ambiental encontra-se inserida na área do Conhecimento do Mundo, mais precisamente na componente referente ao Conhecimento do Mundo Físico e Natural, que valoriza o contacto das crianças com a natureza, com o intuito de promover o desenvolvimento de uma consciencialização para a importância da preservação do ambiente e dos recursos naturais. Cheng e Monroe (2012) afirmam que quanto mais tempo uma criança passa no meio natural, mais comportamentos pró ambientais desenvolve. Assim, o contacto direto com a natureza é visto como uma ferramenta que pode fomentar atitudes positivas face ao ambiente.

Abordar a Educação Ambiental pode ser uma atividade complexa, uma vez que estão subentendidos conceitos de grau de generalização um pouco elevado (Almeida, 2002), no entanto, cabe ao educador identificar problemas possíveis de serem abordados e que vão ao encontro dos interesses do grupo, partindo do seu meio mais próximo e com o qual contactam. A aprendizagem em contexto natural permite experiências diretas com a matéria, tornando-a mais interessante e de fácil compreensão (Moss, 2012; Erikson & Ernest, 2011).

Os educadores possuem aqui um papel crucial, devendo cativar a atenção das crianças através de experiências, positivas e enriquecedoras, proporcionando-lhes entusiasmo acerca desta temática. Conforme as OCEPE (Silva et al., 2016), os educadores devem ter em atenção o rigor, quer ao nível dos processos desenvolvidos, quer dos conceitos apresentados de forma a não criar perspetivas erradas que possam comprometer a estruturação do pensamento científico das crianças.

No que diz respeito às competências sociais, Bixler, Floyd e Hammitt (2002) realçam que o brincar e explorar em contexto natural proporcionam desafios e interações positivas e desenvolvem o autocontrolo e a autodeterminação. Para Moss (2012), crianças que aprendem em ambiente *outdoor*, aprendem mais, compreendem mais, sentem-se melhor, comportam-se melhor, trabalham de forma mais cooperativa e são fisicamente mais saudáveis.

A concentração, autoestima e a habilidade para lidar com eventos stressantes, também são competências promovidas através do contacto direto com a natureza. As próprias relações que a criança estabelece, com os pares ou com os adultos, vão ter influência no seu desenvolvimento.

Em suma, vivências na e com a natureza durante a infância são positivas e fundamentais, na medida em que criam bases para o desenvolvimento holístico das crianças.

REFERÊNCIAS

Almeida, A. (2002). *Abordar o ambiente na infância*. Lisboa: Universidade Aberta.

Bixler, R., Floyd, M. & Hammit, W. (2002). Environmental socialization – quantitative tests of the childhood play hypothesis. *Environment and Behavior*, 36(6), 797-818.

Cheng, J. & Monroe, M. (2012). Connection to nature: Children's affective attitude toward nature. *Environment and Behavior*, 44(1), 31–49.

Erickson, D. & Ernest, J. (2011). *The real benefits of nature play every day*. NACC Newsletter, 97-100.

Louv, R. (2005). *Last child in the woods: saving our children from nature-deficit disorder*. Chapel Hill: Algonquin Books of Chapel Hill.

Moss, S. (2012). *Natural childhood*. United Kingdom: The National Trust.

Mustapa, N., Maliki, N., & Hamzah, A. (2015). Repositioning children's developmental needs in space planning: A review of connection to nature. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 170, 330-339.

Roldão, M. (1995). *O estudo do meio no 1.º ciclo: Fundamentos e estratégias* (1.ª ed.). Lisboa: Texto Editora.

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

4.11. 07 a 11 de janeiro

Ao longo deste estágio fui observando e vivenciando situações, tanto nas interações entre pares, como também entre criança-adulto, em que as crianças recorriam à mentira para se desculparem, encobrirem algum acontecimento ou atitude, que sentiram não ter sido a mais correta ou, até mesmo, criarem uma nova situação, irreal aos olhos de um adulto. Esta semana, por exemplo, no recreio, o SR estava a ficar triste com alguns amigos por não o deixarem participar na brincadeira e bateu-lhes com uma bola. Chamei-o à atenção, resolvemos a situação e alertei-o para o facto de não o voltar a fazer senão iria ficar sem a bola. Pouco tempo depois e já noutra brincadeira resolveu bater com a mesma bola ao MM, que veio ter comigo a explicar a situação. Ao ser confrontado, o SR mentiu dizendo que não o fez, quando eu vi o sucedido.

Pensar sobre estas situações levam-me a aprofundar a temática da mentira na infância para perceber, principalmente, quais os motivos que levam as crianças a mentir. Relaciono, necessariamente, este tema com os valores morais que são, hoje em dia, transmitidos às crianças pela sociedade e que diferem bastante de contexto para contexto, seja ele familiar ou escolar. Aqui insiro, inevitavelmente, o papel crucial dos adultos (familiares, educadores e professores).

Falar em valores morais remete para moralidade e para aquilo que faz de nós seres capazes de viver em sociedade. Para Lourenço (2002), a moralidade funda-se no respeito por determinadas normas e princípios, sendo o juízo moral a consciência da obrigação imposta pelas regras ao invés da ação moral que consiste num cumprimento ou não dessas mesmas regras, enquanto que para Kohlberg (citado por Lourenço, 2002) “a essência da moralidade reside mais no sentido de justiça do que, propriamente, no respeito pelas normas sociais ou mesmo morais.” (p. 29).

Para Kohlberg as crianças têm em conta as normas sociais e morais para serem cumpridas por respeito aos que veem como superiores. Assim sendo, as normas não foram assimiladas, só aceites momentaneamente (citado por Lourenço, 1992). Já Thong (1987) refere que as crianças têm consciência das regras e das ordens estipuladas pelos adultos, sabendo respeitá-las e desrespeitá-las, de diversas formas, sendo uma delas a mentira.

A mentira é, conforme Rideau (1984),

«afastar-se deliberadamente do sistema de comunicações socialmente admitido entre a realidade e certas formas de expressão». É francamente difícil delimitar com precisão as fronteiras entre a mentira, a cortesia, que admite que «nem sempre se pode dizer toda a verdade», a fantasia, que

faz com que «os desejos pareçam realidade» e as «mentiras piedosas», que toda a gente se permite dizer. (p. 177)

Prevaleceu durante anos a crença de que as crianças dizem sempre a verdade e que nunca mentem, principalmente na faixa etária de pré-escolar, o que, por sua vez, punha em causa a sua capacidade de imaginação. Já diversos autores contrariam esta noção declarando que as crianças mentem sim e desde cedo – a utilização da mentira inicia-se “assim que as crianças começam a falar” (Perner, citado por Martins & Carvalho, 2008, p. 22), mesmo que não possuam o entendimento moral para reconhecer que não se deve mentir.

As crianças transformam e criam situações de acordo com aquilo que imaginam e irão, muitas vezes, dizer aquilo em que acreditam e não propriamente aquilo que observam, por isso, importa ter em conta a sua inocência, na medida em que, o seu imaginário é, por vezes, inacessível ao adulto (Mantoy, 1972).

A tendência criativa da criança faz com que os adultos se questionem acerca da forma através da qual conseguem facilmente criar algo que, no pensamento do adulto, não seria possível ou seria de difícil compreensão. Sabendo da existência desta imaginação pura é possível compreender melhor muitas das respostas dadas pelas crianças (Thong, 1987). De acordo com Brazelton (2013), “uma imaginação fértil é sinal de saúde emocional por volta dos quatro e cinco anos de idade - *mesmo* que leve a mentiras.” (p. 381).

Tucker (1979) refere que ao longo do seu desenvolvimento, as crianças vão tomando uma consciência progressiva do que é real e irreal. A consciencialização gradual deve-se, maioritariamente, às aprendizagens a nível social que se traduzem em experiências e que, por sua vez, vão permitir o entendimento da diferenciação entre o que é correto e incorreto. A capacidade de distinguir a mentira de um erro ou de uma brincadeira é hábil na criança a partir dos cinco anos de idade. Desta maneira apercebe-se do carácter não moral inerente ao ato de mentir, distinguindo-o dos erros e das brincadeiras e da ironia ou do sarcasmo (Perner, citado por Martins & Carvalho, 2008)

Para Stott (2005), à medida que adquirem maior maturidade, a perceção do que é a mentira e a sua utilização é feita em situações que não controlam e por receio de serem castigadas. As crianças tornam-se mais capazes, a nível cognitivo, de mentir, na medida em que reconhecem que os que as rodeiam acreditam nos seus argumentos, mas, em simultâneo, entendem as consequências que pode ter uma falsa mensagem. As crianças vão aprendendo que declarar uma inverdade evita punições por ações incorretas, no fundo, que conseguem “fugir” à responsabilidade de ter cometido uma transgressão.

Como visam obter *feedback* positivo e aprovação por parte do(s) adulto(s) de referência têm tendência, ao perceberem que o comportamento adotado não foi o desejado, a redimir-se, escondendo ou inventando outra versão da situação/acontecimento para se refugiar da verdade e não serem repreendidas. Brazelton (2013) defende que a criança mente para se proteger e ficar bem vista aos olhos do adulto. Importa salientar que a grande maioria das mentiras ditas tendem a ser mentiras de “todos os dias”, ou seja, mentiras inocentes que não prejudicam nem constituem manifestações de possíveis problemas mentais (Martins e Carvalho, 2008).

A moralidade dos adultos que rodeiam as crianças influencia-as diretamente, visto que levam as crianças a adotar comportamentos, condicionados pela sua própria perspectiva daquilo que consideram ser correto ou incorreto, remetendo para uma moralidade externa (Martins & Carvalho, 2008). Estes precisam, quando se apercebem que a criança recorre à mentira, de adotar uma postura corretiva e recorrer ao diálogo, calmo e tranquilo (Mantoy, 1987). A conversação torna-se relevante para autorregular este tipo de comportamento. Condenar excessivamente o ato de mentir pode levar a resultados negativos e pouco desejáveis, visto que a consciência ainda se está a desenvolver e o que mais importa é ajudar a que o pensamento da criança se torne cada vez mais consciente.

Enquanto futura educadora de infância, e perante uma situação em que assista uma criança a mentir, farei com que perceba que, quando alguém mente para se proteger, há outro alguém que, provavelmente, fica prejudicado ou acusado de algo, não sendo o responsável. É imprescindível que a criança se aperceba que as suas ações podem atingir outras pessoas e que devem saber reconhecer atitudes incorretas e responsabilizar-se por elas. É imperativo alertar as crianças para os valores da verdade, sendo que a mentira não deve ser motivada. A meu ver, o valor da educação é baseado na verdade.

REFERÊNCIAS

- Brazelton, T. B. (2013). *O grande livro da criança – O desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos* (13.^a ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Lourenço, O. M. (2002). *Psicologia de Desenvolvimento Moras: Teoria, dados e implicações*. (3^a ed.). Coimbra: Livraria Almedina.

- Mantoy, J. (1987). *Vocabulário essencial da psicologia da criança*. Lisboa: Moraes Editores.
- Martins, D. & Carvalho, C. (2008). Mentiras: Um estudo com crianças em Portugal. *OIKOS: Revista Brasileira de Economia Doméstica*. 19(2), 13-32.
- Rideau, D. A. (1984). *400 dificuldades e problemas das crianças*. Lisboa: Verbo.
- Stott, F. (2005). The surprising truth about why children lie. *Scholastic Early Childhood Today*. 19(5), 8-9.
- Tran-Thong. (1987). *Estádios e Conceito de Estádio de Desenvolvimento da Criança na Psicologia Contemporânea*. Porto: Edições Afrontamento.
- Tucker, N. (1979). *O que é uma criança?* (1ª ed.). Lisboa: Moares Editores.

5. REGISTOS DIÁRIOS

5.1. 01 a 04 de outubro (Semana de observação)

***Notas** – Visto não ser necessária, esta semana, a realização de reflexões diárias e uma reflexão semanal fundamentada, decidi anotar/destacar sucintamente, em cada dia que estive presente na instituição, alguns aspetos/comportamentos/attitudes que observei e que mais captaram a minha atenção.

	Registo Diário Nº 1	
	01 de outubro	Nº de crianças – 24
	Registos	Tema
Manhã	- Fomos, calorosamente, recebidas pela Coordenadora Pedagógica, e uma das educadoras da Instituição, que nos apresentou, oralmente e brevemente, as instalações. Imediatamente a seguir reuniu-se connosco na sala de reuniões da direção e deu-nos a escolher qual a faixa etária que tínhamos preferência em acompanhar durante os próximos quatro meses. A decisão foi, por nós, tomada rapidamente e de seguida cada uma dirigiu-se para a sua sala. - Escolhi ficar com crianças entre os cinco e os seis anos de idade da sala 7.	Receção

	- Cinco das educadoras faltaram para fazer parte de uma ação de formação conjunta e a minha foi uma delas. - Com a ausência da educadora D fui recebida na sala pela auxiliar A, que me explicou sucintamente o que ia acontecer no momento e mostrou-se disponível para tirar qualquer dúvida/questão que surgisse. - A auxiliar apresentou-me ao grupo, explicando quem eu era, quanto tempo iria ficar na sala e o que iria fazer, fazendo comparação com as estagiárias anteriores para clarificar algumas crianças.	
	- A entrada na sala é às 9h00 e a partir daí a porta é fechada, contudo nada impede a entrada das crianças na mesma. - No centro da sala estão três mesas juntas e à sua volta estão dispostas cadeiras para as crianças se irem sentando à medida que vão chegando. À frente esteve a auxiliar A, com os dois presidentes/chefes da semana ao seu lado, começando por desejar os bons dias ao grupo e perguntando a cada criança quem as trouxe à escola. - De seguida, algumas crianças (às quais compete tal tarefa) preenchem os instrumentos de pilotagem existentes na sala. - A auxiliar A deu início à reunião da manhã para definir o Plano do (próprio) Dia – Contar novidades do fim-de-semana; aula de Dança; aula de Inglês; contar uma história.	Reunião da Manhã Plano do Dia
	- Assim que decididas as áreas, cada criança foi brincar para a respetiva escolhida. Cada área tem um número limite de crianças que nela pode brincar. - Acompanhei a brincadeira de algumas crianças (aquelas que vinham até mim e que se mostravam mais confortáveis e menos inibidas com a minha presença) nas áreas e brinquei com elas.	Áreas Grande Grupo

Tarde	- Depois de arrumarem tudo, o grupo reuniu-se no centro da sala e a auxiliar registou as áreas em que cada criança esteve presente. Feito isto, e até começar a aula de dança, as crianças foram à casa de banho, comeram uma bolacha e entreteram-se todas com a ideia do VO, cantar a “Dona Aranha”.	
	- As crianças têm aulas de dança com a professora S. Nesta aula realizaram, individualmente e a pares, inúmeros desafios, todos com balões e acompanhados com canções, que foram sendo propostos pela professora ao longo da aula.	Aula de Dança
	- Acabada a aula, as crianças sentaram-se nos bancos do jardim enquanto duas procuravam, dentro de um saco, e distribuíam os chapéus e bonés e outras duas iam buscar maçãs. - Quem acaba de comer brinca pelo recreio, inclusive com crianças de outras salas, e, a dada altura, três crianças são chamadas para pôr a mesa para o almoço. Como não estava presente a educadora e a auxiliar teve que se ausentar mais cedo, acompanhei e auxiliei eu estas três crianças – responsáveis, autónomas e cientes daquilo que tinham para fazer. Ensina-me tudo, o lugar e a posição, na mesa, dos pratos, talheres, guardanapos, e copos e chamaram-me até à atenção de que eu precisava <i>“mesmo de usar uma toca e um avental para os cabelos não irem para os pratos.”</i> (B).	Jardim Recreio Refeitório
	- Quando acabam de pôr a mesa voltam para o recreio, brincam mais um pouco e às 12h30 o grupo é chamado para almoçar, passando primeiro pela casa de banho para lavar cara e mãos.	Almoço
	- A aula de inglês é dada por um professor de nacionalidade inglesa. Reúne o grupo no centro da sala, num momento em que um a um vai perguntando – respondendo, em inglês, <i>“How are you? – Good/Not so good.”</i>.	Aula de Inglês

	- Depois deste momento em grande grupo, as crianças vão para as áreas e o professor reúne-se com algumas para fazerem um desafio.	
	- Na reunião, e depois de brincarem e arrumarem as áreas, a auxiliar registou mais uma vez as áreas em que cada criança esteve. - Após esse registo segue-se o momento das comunicações, em que as crianças, que escreveram o nome, durante o dia, na tabela das comunicações (colocada dentro da Caixa das Comunicações), comunicam, a todo o grupo, trabalhos, histórias, brincadeiras e atividades que fazem durante o dia. Podem apenas escrever o seu nome na tabela quando decidem o que querem comunicar e com quem, existindo a possível de realizarem a comunicação individualmente, a pares ou em grupo. Depois de comunicarem escolhem os pares para fazerem questões acerca da comunicação (só pode haver uma pergunta por comunicação e se a mesma for feita por mais do que uma criança é feita uma pergunta para cada criança). Respondidas as questões, termina este momento bastante mediado pelas adultas da sala. - No final cumpriram a última coisa escrita no Plano do Dia – a leitura de uma história.	Reunião da Tarde Comunicações
	Notas: • A autonomia é uma das características que mais sobressai neste grupo. • Enquanto brincavam nas áreas, o V, a B, a M, a R, o F e a L foram as crianças que mais vieram até mim.	

	Registo Diário Nº 2		
	02 de outubro	Nº de crianças – 24	
	Registos		Tema
Manhã	- As crianças contaram à educadora o que fizeram na sua ausência no dia anterior e o que de novo se passou – A minha chegada. Apresentaram-me à educadora e		Reunião da Manhã Plano do Dia

	eu voltei a explicar o que ia fazer a partir de agora na sala. - Cantaram a canção do Bom Dia; preencheram os instrumentos; planearam o dia; e escolheram as áreas.	
	-- Enquanto se distribuíam pelas áreas escolhidas, os chefes faziam o plano da aula de ginástica, pensando em exercícios/atividades/jogos, e desenhando-os no plano, para fazerem parte do aquecimento, da aula em si e do relaxamento. - Assim que a educadora pediu, arrumaram a sala, reuniram-se no centro e foram dizendo à educadora as áreas em que estiveram enquanto comiam uma maçã.	Áreas Plano da Ginástica
	- O grupo fez exatamente aquilo que os chefes planearam. Todos ajudaram a preparar o ginásio para a aula e a educadora deu início à mesma – composta por aquecimento, aula e relaxamento.	Ginástica
Tarde	- Ao chegarem ao recreio, os responsáveis distribuíram os chapéus e feita a tarefa foram todos brincar. - Fui participando nas brincadeiras daqueles que me permitiam.	Jardim Recreio Refeitório
	Notas: • Conversei um pouco com a educadora e dei a conhecer experiências/vivências pessoais anteriores a este estágio para conhecer um pouco do meu percurso feito em outras salas de jardim-de-infância. • A educadora alertou-me para o facto de fazer anotações no caderno dentro da sala poder atrapalhar a criação de relações entre mim e as crianças. Para além disso, disponibilizou-se para ajudar sempre que necessário. • A decisão sobre que atividades fazer na aula de ginástica é tomada em conjunto e a educadora assumiu aqui um papel de mediadora e promotora da comunicação. • A liberdade de escolha e de movimentos está muito presente nesta sala.	

	Registo Diário Nº 3		
	04 de outubro		Nº de crianças – 24
	Registos		Tema

Manhã	- As crianças foram chegando e se sentando à volta da mesa enquanto a educadora vai perguntando quem as trouxe à escola. Com a maioria já na sala, a educadora começa por ler as notícias que foram registadas, pelas famílias, nos cadernos de cada criança. À medida que lê as notícias vai mostrando também as fotografias que a elas correspondem.	Reunião da Manhã Caderno de Notícias
	- Quando acabou de ler as notícias, as crianças decidiram para que áreas queriam ir e distribuíram-se por elas. - Esta manhã centrei-me numa só área – jogos de mesa – e fui acompanhando as crianças que lá estavam, mas mais a RV, a que pedia muito mais a minha atenção e que não queria que a dividisse por outras crianças também. - Novamente reunidos no centro da sala em grande grupo, registou-se as áreas por que passaram e a educadora disponibilizou um novo instrumento para ser preenchido – o Mapa das Presenças do mês de outubro. Cada criança lá escreveu o seu nome e assinalou com bola verde os dias em que esteve presente e com bola vermelha os dias em que faltou nesta semana.	Áreas Grande Grupo
Tarde	- Acompanhei as três crianças responsáveis ao refeitório para pôr a mesa. Uma delas estava a faltar e a R ofereceu-se de imediato para substituir a B. - Acompanhei parte do almoço das crianças e fui incentivando-as a comerem a sopa.	Jardim Recreio Refeitório
	- Após o almoço, a educadora leu uma história trazida por uma criança e deu a cada criança chocolates oferecidos por uma Irmã. Antes de o comerem fizeram um brinde em conjunto e quando acabaram foram para as áreas. - À tarde já não me centrei numa só área e andei um pouco por todas.	Áreas

	- Nesta reunião avaliaram a semana, lendo e falando sobre o Diário de Turma (não gostámos/gostámos/fizemos/queremos fazer), que foi sendo preenchido pelas crianças ao longo do dia. - Fizeram em conjunto o plano da próxima semana. - Fizeram comunicações as crianças que se inscreveram para tal, escrevendo o seu nome na folha de registo colocada dentro da Caixa das Comunicações. Hoje comunicaram as mais diversas produções – desenhos, esculturas e construções.	Reunião Avaliação da semana – Diário de Turma Comunicações
	Notas: • Senti que hoje as crianças aproximaram-se mais de mim para brincar e resolver conflitos – ex. O M chamou-me para ajudá-lo a concluir o puzzle (percebi que fica nervoso e irritado quando não consegue fazer algo sozinho) e outras tantas para resolver alguns conflitos; A R e a A inseriram-me na sua brincadeira tirando-me fotografias com uma máquina de brincar; etc. Eu própria aproximei-me de crianças com as quais ainda não tinha tido contacto. • Hoje consegui com que o M e o R resolvessem um conflito fazendo com que conversassem um com o outro e percebessem que é possível partilhar sem criar confusão. • O pouco tempo que passei com o grupo já me deu a entender quais são os seus gostos e preferências, relativamente às áreas e às brincadeiras; quais são os pares com quem mais tempo passam; e quais são as personalidades existentes e os vários tipos de atitudes e comportamentos. • A R partilhou uma máquina fotográfica que fez em casa com a mãe, o que me fez pensar numa possível atividade, visto que o grupo vai começar a fazer um projeto sobre fotografia. Comuniquei esta ideia com a educadora, que me pediu para pensar melhor sobre ela e perceber se é exequível.	

5.2. 08 a 12 de outubro

	Registo Diário Nº 4	
	08 de outubro	Nº de crianças – 22
	Registos	Tema
Manhã	- Na reunião, a educadora pediu-me para me sentar com o grupo, dentro da roda, porque até então sentava-me sempre fora dela para ir tentando perceber como funcionam estes momentos de grande grupo. - A reunião começou com as novidades do fim de semana que as crianças queriam contar e com a distribuição das tarefas por todas (feita normalmente às sextas-feiras). Os chefes (rapaz e rapariga) foram escolhidos pela educadora e as restantes tarefas pelas próprias crianças que as registavam numa folha individual. - De seguida foi feito o Plano do Dia e a escolha das áreas.	Reunião da Manhã
	- Estive esta parte da manhã a acompanhar a educadora D com um grupo de crianças a iniciar a segunda parte do projeto da fotografia e fui percebendo como dinamiza estes momentos – para além da explicação de como se vai processar a atividade, quais os materiais e como utilizá-los, a D vai sugerindo ideias para estimular as crianças a pensarem mais além. Estimula a sua imaginação e criatividade. - Este projeto consiste em, e tendo como inspiração o artista John Baldessari, decorar as fotografias que foram tiradas, e impressas a preto e branco, com diversos materiais coloridos (papel autocolante, fitas-cola, etc.) recorrendo ao recorte e à colagem.	Áreas Projeto Fotografia
	- Depois do aquecimento do corpo, com movimentos amplos ao som da música, a professora distribuiu bolas de ténis por todo o grupo. Com elas, e ao som e ritmo das canções, as crianças foram fazendo várias posições e desafios que a professora ia propondo.	Aula de Dança

	- Para finalizar, as crianças dançaram em roda com a auxiliar A a guiá-las à frente. Enquanto dançavam, a professora S soprava bolhas de sabão para as crianças as rebentarem.	
Tarde	- Fui pôr a mesa com o T , o S e o B – um grupo que sabe perfeitamente executar esta tarefa, mas que tem muita necessidade de “competir”, ser o mais rápido a fazê-la.	Recreio Refeitório
	- Ainda que um pouco atrapalhada neste momento, tenho vindo a entender melhor como é que a auxiliar organiza o grupo e o espaço nesta altura do dia.	Almoço
	- Depois do momento em grande grupo com o P , fiz parte do desafio que o próprio fez com um grupo de quatro crianças. Neste desafio, o P , com um jogo de cartas, conseguiu estimular o pensamento matemático e o inglês em simultâneo. - Para além do desafio, o P esteve presente nas várias áreas a brincar com as crianças falando em inglês, para estas se irem apropriando da língua estrangeira.	
	- Enquanto a educadora estava com um grupo a fazer o projeto da fotografia, eu estive na caixa sensorial a fazer inúmeras construções com areia molhada e a relembrar, com as duas crianças que estavam comigo, as suas férias de verão e todos os programas interessantes que fizeram com a família e amigos. - Estive também no Atelier com a L , o V , a R e a A , onde estavam todos a fazer pinturas com aguarelas e explicar as suas produções uns aos outros. Chego no momento em que a L está a explicar que a sua pintura cor-de-rosa se passa no mundo dos unicórnios, o seu animal preferido. Perguntei-lhe se já tinha visto algum e ela responde-me que não, mas que acredita na mesma. Assim que faz esta afirmação, as crianças à sua volta dizem que é mentira e que os unicórnios não existem porque é isso que os pais dizem. Exceto o V – o único que diz que não é preciso vê-los para se acreditar que	Áreas Aula de Inglês Atitudes e Comportamentos

	eles existem. A resposta do V pôs todos a pensar e a mudar de ideias. Acabei por interferir no diálogo que estavam a ter afirmando que cada pessoa pode acreditar naquilo que quiser, mesmo que nos digam para não acreditarmos, e aqui a conversa deu-se como concluída. - Observei certas atitudes do MM e do MR, que me levam a crer que ambos testam os limites dos adultos por não aceitarem um não ou uma chamada de atenção quando algo foge à rotina ou quando acham que têm razão e não fizeram nada de errado.	
	- Após o registo das áreas e das presenças, seguiram-se as comunicações. Destacou-se a comunicação do VO, por ter apresentado a pintura de uma caixa de primeiros socorros, o que levantou questões interessantes e conceitos importantes, por parte das restantes crianças, a que o VO soube responder e assim foi criado um momento de aprendizagem conjunta, com intervenção da educadora. Surgiram conceitos como <i>Kit de primeiros socorros, compressas, água oxigenada, termómetro</i>, que algumas crianças referiram saber que são utensílios que fazem parte da caixa que serve para “<i>salvar as pessoas</i>”. As crianças que sabiam foram capazes de explicar a função de cada utensílio às que não sabiam.	Reunião Comunicações
Reflexão Diária - No final do dia reuni-me com a educadora que fez comigo um balanço da semana passada, a primeira de estágio, afirmando que agora quer começar a ver-me presente na sala, não só como quem está para observar, mas também como quem está para estimular e, efetivamente, fazer parte do grupo. - Iniciei a entrevista à educadora para conhecer um pouco do seu percurso enquanto profissional de infância e, à parte disso, coloquei várias questões acerca da utilidade de alguns instrumentos de registo e acerca da rotina e dos comportamentos de algumas crianças.		

- Presenciei o começo da segunda parte do projeto da fotografia e aqui perceber a forma de trabalho da educadora D, as atitudes e decisões que toma e o estímulo que dá, o que me ajuda também a nortear a minha ação com este grupo. Sugeri-lhe uma ideia de projeto, na sequência deste, que se irá realizar assim que possível com a sua ajuda.
- A educadora tem-me chamado para participar nas atividades do grupo (dança/ginástica) porque a própria e a auxiliar também o fazem. Esta participação, nas aulas, das figuras de referência das crianças é, de facto, muito importante, por ser uma forma de não só incentivá-las a envolverem-se naquilo que estão a fazer, como também de controlar comportamentos para que corra tudo bem e ninguém se disperse.
- O diálogo, sobre os unicórnios, que vivenciei com um grupo de crianças faz-me refletir sobre a forma como algumas famílias, ou a própria sociedade, limitam o pensamento das crianças e como o nosso dever enquanto educadores é precisamente o contrário, é fazer com que pensem mais além; com que imaginem; com que criem; com que acreditem; com que formem uma opinião; com que saibam lidar com as frustrações; com que ajudem e partilhem; com que se sintam seguros e confiantes. Afinal de contas estamos a formar pessoas, o, a meu ver, principal aspeto que diferencia a educação de infância de todas as outras fases da educação.

	Registo Diário Nº 5	
	09 de outubro	Nº de crianças – 23
	Registos	Tema
Manhã	- O RR veio para a Instituição com o pai, que também entrou na sala e fez parte da reunião da manhã. Ambos trouxeram um vulcão que fizeram em casa com diferentes materiais. Apresentaram-no ao grupo e puseram-no em erupção, o que suscitou grande entusiasmo, surpresa e questionamento por parte de todas as crianças do grupo. - Este momento, que propiciou um extenso diálogo entre a educadora, o pai, o RR e o grupo (incluindo-me a mim também), foi rico em aprendizagens. Coloquei algumas questões às crianças com o intuito de estimular o pensamento e a imaginação – Fazê-las	Reunião da Manhã

	pensar se as perguntas que fiz tinham algum sentido ou se estavam simplesmente erradas. - Neste momento, o pai do RR foi sempre incentivando o filho a desenvolver o discurso/diálogo, falando sobre aquilo que produziu e que, conseqüentemente, aprendeu e o RR soube, efetivamente, explicar algumas ideias, mesmo que superficialmente, e levar os pares a ir “buscar” conhecimentos que já tinham sobre o assunto. - No Plano do Dia ficou definido que se iria começar um projeto sobre vulcões.	
	- Estive sozinha, pela primeira vez, a orientar um grupo no projeto da fotografia e foi precisa a intervenção da educadora porque o MM acabou por precisar muito mais da minha atenção do que as restantes crianças com quem eu estava. Não estava à espera e acabei por não conseguir dividir a minha atenção por todos. - Fui para o jardim com as seis crianças que ainda não tinham tirado a fotografia e foi mais um desafio. Inevitavelmente, por ainda não me verem como autoridade e por saberem que não conheço o funcionamento total do grupo, da rotina e das regras, quiseram desafiar-me e ter comportamentos que sabem que não podem ter na presença da educadora e da auxiliar. Contudo soube gerir bem esta situação. - A educadora teve que se ausentar por momentos da sala e deu-me a tarefa de registar as áreas em que estiveram as crianças. Estive então à frente do grupo e, por não estar familiarizada com o instrumento, demorei algum tempo a fazer o registo – as crianças repararam e algumas chegaram a reclamar e eu expliquei-lhes que estava a fazer o registo devagar porque estou a aprender e que quando alguém está a aprender, quem sabe deve ajudar e não chamar à atenção.	Áreas Projeto Fotografia

	- No fim, falei sobre o meu interesse em dar continuidade ao projeto da fotografia com ideias novas e diferentes e todos mostraram interesse em participar.	
	- Durante a aula fui estando na mesma estação com vários grupos – auxiliei e dei feedback a cada uma das crianças.	Ginástica
Tarde	- Desta vez recorri muito à matemática para porem a mesa. Fui perguntando as quantidades que tinham e as que faltavam para ter as mesas completas e bem-postas.	Recreio Refeitório
Reflexão Diária - Hoje foi visível a inclusão e participação das famílias em sala pela partilha que o R fez com o pai. Contudo, para além da participação de hoje, a inclusão das famílias é notável pelas partilhas que as crianças fazem, seja de esculturas que façam em casa com os pais ou as mães, seja das notícias que trazem escritas nos cadernos. Estas partilhas são fundamentais para as crianças sentirem as famílias presentes no seu processo educativo. - Depois da conversa com a educadora comecei a ter maior iniciativa nalguns momentos e a assumir uma postura mais assertiva noutros. - Tenho vindo a perceber o funcionamento do grupo enquanto grupo de sala – umas crianças mais que outras, mas no geral é um grupo autónomo, independente, proativo e bastante participativo. - A autorregulação é mais difícil para algumas crianças deste grupo do que para outras. Falo especificamente do MM e do MR, ambas crianças com as quais é necessário um esforço maior para resolver determinadas situações de conflito, seja interior, com outras crianças ou connosco (adultas).		

	Registo Diário Nº 6	
	10 de outubro	Nº de crianças – 25
	Registos	Tema
Manhã	- O dia começou com o festejo entusiasmante do aniversário da educadora D. Algumas crianças trouxeram prendas e os pais, à medida que iam chegando, iam entrando na sala para cumprimentar e felicitar a educadora.	Reunião da Manhã

	- Seguiu-se o planeamento do dia e a escolha das áreas.	
	- Fiquei com novo grupo de crianças a fazer o projeto da fotografia. - No fim, metade do grupo foi com a educadora D para a sala da interioridade. A outra metade ficou comigo e com a auxiliar na sala para que eu fizesse o registo das áreas.	Áreas Projeto Fotografia
Tarde	- No recreio, conversei um pouco com a educadora sobre a organização da sala e sobre os modelos que norteiam a sua prática. - Fui pôr a mesa com as mesmas três crianças e, como já tinha registado antes, observo que não há muita entreaajuda entre estas crianças, continua um espírito de competição.	Recreio Refeitório
	- Continuei no projeto da fotografia enquanto a educadora continuava o projeto a abelha com outras crianças, as mesmas que sugeriram fazer a colmeia que os apicultores utilizam. - No momento em grande grupo que se seguiu, eu sugeri trazer material que tinha em casa para experimentarmos utilizar na realização da colmeia.	Áreas Projeto Fotografia
	- A educadora saiu mais cedo para uma reunião e eu orientei o momento das comunicações com a ajuda da auxiliar.	Reunião da Tarde Comunicações

Reflexão Diária

- O facto de algumas famílias terem oferecido presentes à educadora demonstrou que reconhecem a sua importância no processo educativo dos seus filhos.
- Por estar a começar a assumir uma postura mais ativa, vou-me apercebendo de tudo aquilo que é preciso ter em conta dentro de uma sala com 25 crianças e com muita coisa a acontecer ao mesmo tempo. Para além de termos de nos focar num grupo e numa tarefa, temos que, em simultâneo, gerir conflitos que vão surgindo, dar a devida atenção a uma criança que venha apresentar algo que fez ou que venha falar sobre alguma conquista/desejo/inquietação, etc... – ainda me é um pouco difícil conseguir responder a todas as crianças de igual modo quando estou focada num grupo a fazer uma atividade, como tem vindo a acontecer.

	Registo Diário Nº 7	
	11 de outubro	Nº de crianças – 25
	Registos	Tema
Manhã	- Planeamento do dia e escolha das áreas.	Reunião da Manhã
	- Finalizei o projeto da fotografia com as crianças que faltavam e, entretanto, fui o MR chamou-me para ver o seu desenho. Fui ver e sentei-me juntamente com ele e outras crianças no Atelier. Foi então que me lembrei de lhes propor decorar a Caixa das Comunicações porque a educadora tinha falado nisso há uns dias atrás.	Áreas Projeto Fotografia
Tarde	- Normalmente, quem acaba de pôr a mesa primeiro eu deixo sair para ir brincar para o recreio. - Hoje fiz de maneira diferente. Pedi ao primeiro que acabou para ajudar os restantes, pois seria benéfico para eles. Despachavam-se todos rápido e iam os três juntos brincar.	Recreio Refeitório
	- Comecei a fazer a colmeia com três crianças, que me surpreenderam pela positiva e me fizeram repensar a minha postura.	Áreas Projeto das Abelhas
	- As comunicações passarão agora a ser feitas no palco da área do espetáculo, para, não só, serem vistas por todos, como também para ser dada a devida atenção e	Reunião da Tarde Comunicações

	valorização às produções e histórias mostradas e contadas.	
Reflexão Diária - Com o projeto da fotografia que fui fazendo ao longo da semana com as crianças tentei seguir o exemplo da educadora, agindo em conformidade com a mesma – estimular a imaginação e criatividade, fornecendo as dicas necessárias para tal, incentivando e interferindo no diálogo das crianças de modo adequado e pertinente; dar liberdade de escolha, não limitando as opções; apreciar e valorizar o trabalho de cada um. A maior dificuldade que senti foi olhar para cada fotografia, pensar em e sugerir ideias que não limitassem a criatividade das crianças, pelo contrário, que as ajudassem a pensar noutras possibilidades, mas nisto ajudou muito a variedade de materiais que estavam disponíveis para utilização. - Com este projeto tornou-se possível conhecer características específicas de algumas crianças – o AC e o B não me pediram ajuda, bastou-lhes ouvir uma primeira explicação de como se fazia a tarefa e a partir daí fizeram-na sem questionar nada e recorrendo àqueles materiais que queriam; a MM, o FS, a MT e o MM sentiam-se inseguros com as decisões que tomavam e procuravam constantemente a minha aprovação. O MM, em especial, sentia-se frustrado quando não conseguia fazer algo e desistia facilmente. Com esta criança tive que insistir e motivar muito mais que as outras; o LM, a RF, o RR, o MR, a MR e a MS são crianças independentes, certas daquilo que queriam fazer. Algumas distraíam-se facilmente, enquanto que outras estavam bastante focadas na tarefa. - A motricidade fina varia de criança para criança, mas, no geral, é possível diferenciar aquelas que sabem cortar com algum pormenor, conseguindo contornar a figura que desenharam, daquelas que apresentam maior dificuldade a executar esta tarefa. A MR, por exemplo, foi a única que não desenhcou no papel autocolante para depois recortar a forma. Cortou diretamente no papel a figura que pretendia colar. - Quando estava a fazer a colmeia fiquei surpreendida com as crianças que estavam comigo – a RV estava na “praia” dela, a criar, que é o que mais gosta de fazer. Tem inúmeras ideias que as quer ver concretizadas de imediato, o que às vezes não a faz pensar numa só e desenvolvê-la. Gosta de ser ela a fazer tudo, mas percebeu, com as minhas chamadas de atenção, que não pode ser assim e que tem de dar oportunidade aos pares. O AD, desde que lhe desperte o interesse e o intelectual, é		

uma criança muito concentrada e focada quando se compromete a fazer algo. Sabe ouvir e respeitar aquilo que lhe é dito. Por último, a **MS** é distraída e precisa mais da minha orientação comparativamente às duas crianças referidas anteriormente.

- O ter feito a colmeia com estas crianças fez-me alterar a minha atitude, de estar constantemente em cima do acontecimento, a dar muito a minha opinião e as minhas ideias, para passar a incentivar o diálogo entre eles e deixá-los a conversar para tomar as decisões necessárias.

5.3. 15 a 19 de outubro

	Registo Diário Nº 8	
	15 de outubro	Nº de crianças – 25
	Registos	Tema
Manhã	- Cheguei e a maior parte das crianças estavam já em reunião a cantar uma canção sobre a chuva porque estava, efetivamente, a chover. - Todas as crianças presentes contaram as novidades do fim-de-semana e de seguida foram redistribuídas as tarefas e os chefes por ser o começo da semana.	Reunião da Manhã
	- Estive na área dos jogos de mesa com a LS e com AC. - Ao mesmo tempo, o ML e o TG queriam a mesma atenção e dedicação para fazer o puzzle - Quando estávamos em reunião bate à porta a professora S a pedir ao grupo para se prepararem e irem com calma e devagar para a sala polivalente. Descalçaram-se na própria sala e retiraram bibes e casacos – O AC foi pedir ajuda à educadora para tirar o bibe, que lhe disse para pedir ajuda ao ML. Ajudou-o sem hesitar.	Áreas
	- Os exercícios feitos nesta aula serviram para explorar partes do corpo, para exercitar o corpo inteiro e para estabelecer contacto corpo a corpo entre crianças. Apesar do entusiasmo e êxtase natural das crianças ao fazer a aula, o grupo ficou bastante envolvido, exceto o	Aula de Dança

	MM, que se encontrava bastante irrequieto, distraído e ausente da aula. Tentei ainda, falando calmamente com ele, incentivá-lo a juntar-se aos amigos, mas foi precisa a intervenção da educadora para corrigir alguns comportamentos e acalmá-lo. - Conduzi sozinha o grupo da sala polivalente para a sala habitual e, já sentado em reunião, consegui com que todos me ouvissem e seguissem as minhas orientações.	
	- Ao pôr a mesa, com as mesmas duas crianças da semana passada e uma diferente, já não foi preciso pedir ao primeiro que acabasse para ajudar os restantes. A própria RF, assim que acabou de pôr a sua mesa foi ajudar o TG e o SR seguiu o exemplo dela.	Recreio Refeitório
Tarde	- A seguir à aula de inglês, momento em que o grupo esteve bastante envolvido, apesar de algumas distrações e conflitos, continuei a construção da colmeia. - Antes de se ir embora, o P, o professor de inglês, deu os parabéns pela exposição do projeto de fotografia que fizeram e valorizou o trabalho de todos, o que entusiasmou o grupo. - Para a construção da colmeia, contei com a presença do AD, que mais uma vez realizou a sua tarefa com bastante concentração; da AP, que gosta de fazer as tarefas de forma muito apressada; da ML e do FS que se mantiveram interessados, à procura de algo mais para fazer; e do MR, que se distrai muito facilmente com tudo o que se passa à sua volta, no entanto demonstra vontade em fazer. - Estiveram a desenhar favos de mel e alguns não sabiam o que era. Depois de explicar verbalmente, mostrei-lhes no meu telemóvel fotografias de <i>favos de mel</i>. O RG depressa se sentiu orgulhoso por saber um novo nome de um novo projeto e foi explicar o novo conceito aos pares mais próximos.	Áreas Aula de Inglês

	- Enquanto arrumavam e, depois, faziam o registo das áreas, a educadora foi dizendo ao grupo que tinha uma grande surpresa para todos. Muitos tentavam adivinhar o que poderia ser e a maioria referia nomes que amigos antigos que saíram do grupo e mudaram de escola. - A surpresa acabou por ser mesmo essa, a visita de uma criança que fazia parte do grupo e mudou-se para outra escola – neste momento, a educadora propiciou o diálogo entre todos, em que questionavam o amigo sobre a escola nova e sobre as suas novas experiências. - Entretanto, o RG estava a incomodar as crianças ao seu redor e acabei por sair da sala com ele para perceber o porquê daquele comportamento. Confessou-me que estava aborrecido e eu disse-lhe para aproveitar enquanto o amigo lá estava, para relembrar algumas brincadeiras que tinha com ele e para fazer-lhe muitas perguntas. Concordou comigo e ficou entusiasmado. Quando voltámos à sala deixou de incomodar as crianças do lado, mas continuou irrequieto no seu lugar.	Reunião da Tarde Comunicações Visita Surpresa
Reflexão Diária - O desafio que tenho feito, a construção da abelha, inicia sempre com um determinado número de crianças, que ainda não tiveram oportunidade para o fazer. Contudo, há muitas que, depois de realizarem determinada tarefa que proponho, vão perdendo o interesse aos poucos e pedindo para mudar de área, enquanto que outras vão aparecendo, mostrando que querem fazer parte do desafio. - Nestas alturas, eu não exijo a presença de ninguém, muito menos obrigo a participação de uma criança. Quando vejo que já fez parte do desafio, mas que já não se está a interessar, permito que saia e que mude de área. - O contrário também acontece, quando percebo que outras crianças querem construir a colmeia. Nestes casos, deixo que façam parte do desafio. - Vou, basicamente, gerindo a entrada e saída de crianças do desafio, tendo em conta a sua participação no mesmo.		

	Registo Diário Nº 9	
	16 de outubro	Nº de crianças – 24
	Registos	Tema
Manhã	- A seguir à canção do Bom Dia, as crianças explicaram-me o porquê de ainda inserirem na canção a Dóri, quando esta já não está presente na sala. Disseram-me que tinha morrido, mas que, ainda assim, fazia parte do grupo e da sala e que tinham muitas saudades dele. Aqui, a educadora fez referência a Jesus e à Santa Paula, dizendo que a Eles também cantam o Bom Dia porque estão connosco presentes ainda que não seja fisicamente. - Hoje seria dia da aula de ginástica, no entanto, a AP trouxe o filme d'A História de uma Abelha e a educadora perguntou ao grupo qual dessas opções é que preferiam – ter ginástica ou ver o filme? Foram as votações e a maioria concordou em ver o filme. O MR não reagiu bem à votação, por fazer parte da minoria e querer ter a aula de ginástica, e a educadora fê-lo ver que o mais justo é escolher a opção mais votada pelo grupo. - A seguir, a educadora questionou o grupo sobre o porquê de já não usarem as roupas, que estão na área do espetáculo, na área do faz de conta. Perguntou ainda se não seria melhor mudar de lugar uma das áreas para conseguirem utilizar as roupas em ambas. Por terem concordado, propôs a mudança da área do espetáculo para o lado da área do faz de conta vs. a mudança da área do faz de conta para o lado da área do espetáculo – ambas as mudanças implicariam também a alteração de outras áreas. - A educadora escreveu as opções numa folha e cada criança foi fazer uma bola na opção que preferia. - A maioria votou na mudança da área do espetáculo – quem contou os votos foram as crianças e chegaram	Reunião da Manhã

	todas à conclusão de que esta tinha sido a opção mais votada. - Acabadas as votações, estava a faltar um dos chefes e a educadora pediu ao MR para o substituir. Dar-lhe esta tarefa e mantê-lo ocupado acabou por fazer com que se esquecesse do facto de ter perdido na primeira votação.	
	- Ontem, as crianças que estavam comigo decidiram fazer os favos de mel com caneta amarela no cartão e hoje repararam que não se estavam a ver – sugeri fazerem com tinta amarela e aceitaram bem a ideia. - A educadora, ao passar pela área do desafio, elogiava as produções das crianças e dava feedback bastante positivo. - Enquanto a educadora preparava o ginásio para verem o filme, eu reuni com o grupo, a seguir à arrumação, para registar as áreas em que estiveram. - Enquanto viam o filme, o MM esteve muito irrequieto e não se conseguia concentrar para o ver. Foi precisa a intervenção constante da educadora e da auxiliar. - A certa altura do filme, chamei à atenção do grupo para verem as colmeias iguais àquela que nós estamos a construir na sala.	Áreas Visualização de um Filme
Tarde	- Hoje pus as mesas sozinha para que as crianças encarregues pudessem ver o filme até ao fim.	Recreio Refeitório
Reflexão Diária - A participação ativa do grupo foi hoje ainda mais visível. A educadora, ao permitir que as crianças participassem nas decisões, ou que as tomassem mesmo, que as implica diretamente, está a ter, efetivamente, em conta os seus interesses, as suas opiniões, a voz de cada um... No fundo, o seu direito de participação no próprio processo educativo. - Quanto ao feedback positivo da educadora, vejo que este tem bastante impacto no grupo. Mesmo com a minha opinião e valorização, as crianças procuram muito a aceitação e aprovação da educadora, por lhes dar, de certa forma, segurança e confiança.		

	Registo Diário Nº 10	
	17 de outubro	Nº de crianças – 24
	Registos	Tema
Manhã	- O MM começou logo na reunião a ter maus comportamentos, o que fez com que a educadora lhe pedisse para sair da sala, respirar, e voltar quando achasse que se sentia mais calmo. Na sua ausência, falou com o grupo sobre o comportamento do MM nos últimos dias, referindo que estava muito cansado e que todos podiam ajudar tendo mais calma e paciência com ele. - Falei com o grupo sobre aquilo que faltava fazer para terminar a construção da colmeia e avivei-lhes a memória falando do filme e da parte em que viram todas as colmeias e os apicultores. - Entretanto chegou o LM, que veio apenas para cantar os parabéns com os amigos e não para ficar porque está doente. - No momento em que festejávamos o aniversário do LM fiquei ao lado do MM na roda e com calma consegui ir acalmando-o, fazendo com que não se mantivesse tão distraído e irrequieto. - No final da reunião, a educadora felicitou o grupo pelo bom comportamento.	Reunião da Manhã
	- Começámos a pintura da colmeia e fui dizendo às crianças para retirarem o excesso de tinta porque senão demorava muito mais tempo a secar e não iríamos ter a colmeia pronta tão cedo como queríamos. Nenhuma delas conhecia a palavra e questionaram-me sobre o seu significado. A partir daí usaram-na repetidas vezes para mostrarem que já sabiam em que contexto a utilizar. - Fiz o registo das áreas e para o grupo se manter atento foi preciso a auxiliar ter intercedido e chamar à	Áreas Projeto Abelhas

	atenção de todos, escrevendo o nome daqueles que não se estavam a portar bem.	
	- Mesmo com alguma inquietação, o grupo mantém-se interessando e envolvido nestas aulas, principalmente quando já sabem de cor as canções e percebem o seu significado, e ansiosos por conhecerem novas canções. O MR , por ter gostado tanto da canção nova que o J, o professor, ensinou na última aula, pediu que a tocasse e cantasse outra vez.	Aula de Música
Tarde	- O SR é muito apressado a pôr a mesa e desiste facilmente de continuar a tarefa quando lhe digo que algo está malposto. Preciso de insistir mais com ele porque diz logo que não sabe fazer as coisas.	Recreio Refeitório
	- O MM foi mordido por uma abelha no recreio e mostrou a todos os amigos. Educadora aproveitou para fazer o grupo relembrar o que acontece com as abelhas quando ficam sem o ferrão e o porquê de isto acontecer. Proporcionou-se, assim, um diálogo entre pares, em que se incluíam conhecimentos já adquiridos aquando do projeto das abelhas. - Enquanto estavam nas áreas ouviam e cantavam a canção <i>Baby Shark</i> e faziam, em simultâneo, a coreografia. Foi um momento de pura diversão para todos. - Acabei a pintura da colmeia com a RF – uma criança decidida e conversadora, que gosta de questionar. - A MM e a CN apresentaram-me a área da escrita e todos os materiais que esta tinha – Aqui, a MM escreveu no papel os nomes dos amigos e registou as áreas em que estiveram. No fundo, recriou aquilo que vê a educadora fazer. - Chamei algumas crianças para acabaram de colar os seus desenhos na caixa das comunicações. - Ao passar pela MR e pela TS elogiei as suas produções. Agradeceram e quando acabaram oferecem-me os seus desenhos.	Áreas Projeto Abelhas

	- Fiz novamente o registo das áreas com eles e o SR, mesmo depois de termos feito a meditação (momento em que inspiramos e expiramos para nos acalmarmos), não estava a ajudar na concentração do grupo. Pedi-lhe que saísse para se acalmar e ao sair caiu. As crianças riram-se, o SR percebeu e saiu da sala a chorar. Chamei à atenção do grupo pela atitude que tiveram, dizendo que se fosse com eles próprios também não iriam gostar e ficariam tristes. Reconheceram que a atitude que tiveram não foi correta e acordaram em pedir desculpa ao SR assim que ele chegasse. Assim o fizeram sem ser preciso eu dizer e agradecei-lhes por isso.	Reunião da Tarde Comunicações
--	---	--

Reflexão Diária

- Algumas crianças já vêm ter comigo para me mostrar produções, pedir a minha opinião ou a minha ajuda e expor situações. Começam a ver-me como parte do grupo e como quem pode acrescentar algo – Contribui, por exemplo, para o repertório linguístico de algumas crianças ao ter utilizado a palavra excesso e aperceber-me de que foi, realmente, assimilada por elas.
- O ambiente de descontração e diversão criado em sala quando se põe música é muito positivo e benéfico para o grupo e, hoje, fez-se sentir isso.
- Quanto à situação do **SR**, fiquei surpreendida com o grupo por terem tomado a iniciativa em pedir desculpa sem ser preciso eu pedir e não estava à espera que isso acontecesse. O **SR** hoje também estava mais sensível e irritadiço porque foi tendo ao longo do dia desavenças com o **MM**, que está a ter comportamentos que acabam por destabilizar todo o grupo e o próprio grupo apercebe-se disso, daí a educadora ter falado com todos sobre isso.
- Educadora inteirou-me da situação do **MM**, o que me fez perceber o seu estado emocional instável e o seu temperamento nos últimos dias e que vai exigir mais a minha atenção e disponibilidade.

Registo Diário Nº 10		
	18 de outubro	Nº de crianças – 25
	Registos	Tema

Manhã	- Estava com algumas crianças nos jogos de chão quando a educadora me pediu para ir para a área do espetáculo e estar atenta ao MM. Com ele estavam o SR, o LM e o RR e a brincadeira não estava a correr bem dada a constante instabilidade comportamental do MM. - Estive com o VO e com a RF a fazer esculturas – cortei uma fita de trapilho para o VO mas não comprida o suficiente como queira. Para a aproveitar pus à volta da sua cabeça. O RG viu, também quis pôr a fita na cabeça e, de repente, já todas as crianças queriam também uma. Acabei por pôr uma fita à volta da cabeça de cada criança, o que não resultou muito bem e gerou muita agitação e destabilizou o grupo. - Para dar o lanche da manhã, a gelatina, a D (educadora) fez um jogo com as crianças – ia dizendo uma letra e só ia chamando as crianças pela inicial do seu nome (A maioria sabia qual a primeira letra do seu nome e até do nome dos pares).	Áreas
Tarde	- Desci sozinha com eles para o recreio e fiz um pequeno jogo com todos por estarem muito agitados – Assim que me virava para trás tinham que parar na posição em que estavam, em estátua – envolveram-se bastante neste pequeno momento. - Fiz parte de muitas brincadeiras e conversas que iam acontecendo no recreio – joguei à bola; fiquei encarregue de proteger um grupo dos zombies; joguei o jogo do galo com algumas crianças; reparei que a LC se tinha isolado do resto do grupo. Estava escondida no recreio a chorar porque não queria faltar na sexta-feira para poder brincar com os amigos. Disse-lhe para aproveitar o momento presente para brincar com todos, que se ia divertir com a família na sexta-feira e no fim-de-semana e que eu queria saber, na segunda-feira, todas as novidades interessantes e divertidas que, com certeza, iria ter para contar. Concordou comigo,	Recreio Refeitório

	explicou-me com mais entusiasmo o que é que ia fazer com a família e que me ia contar tudo. - A pôr a mesa, o SR baralha-se facilmente a contar e a chegar a uma quantidade que falta e, neste aspeto, preciso de estar mais atenta e dar mais incentivo e apoio, até porque o SR desiste quando pensa que não consegue ou que não sabe.	
	- Iniciei o projeto dos vulcões com o RR, a ML e a MS – em conversa com os três, fui registando aquilo que se lembravam sobre o tema; aquilo que queriam saber; aquilo que queriam fazer e como queriam fazer. - A pedido da educadora estive com o MM, o RR e o SR na área do espetáculo para mediar a brincadeira e atentar aos comportamentos do MM. Não consegui manter durante muito tempo a organização entre estas três crianças e a educadora interferiu.	Áreas Projeto vulcões – Lançamento
	- As comunicações das crianças são sempre diversificadas e noto uma grande vontade da parte delas para as fazer. Há um número limite de comunicações por dia (6) e quando as crianças têm algo para comunicar e percebem que já não podem ficam tristes e desanimadas. Existem crianças que fazem mais comunicações e crianças que fazem menos, mas que, mesmo assim, acabam por ser inseridas nas comunicações a pares ou em grupo.	Reunião da Tarde Comunicações
Reflexão Diária - Para tentar modificar o comportamento do MM e mantê-lo concentrado na área do espetáculo tive que criar, num curto espaço de tempo, inúmeras e constantes sugestões à brincadeira, tentando, de certa forma, guiá-la. Já percebi que com ele é preciso estar constantemente a dar novas ideias para que se consiga manter focado e motivado. - Percebi, entretanto, que, assim que tinha posto a fita numa criança, todas a iam querer e ia criar alguma confusão e deveria ter antecipado esta reação. Para tentar contornar a situação fui referindo que a fita fazia com que as crianças se portassem		

bem, contudo durante todo o dia foi preciso fazer, muitas vezes, chamadas de atenção a comportamentos causados pelo uso das fitas.

- O fazer parte das brincadeiras deles no recreio mostrou-me que é um momento só deles, sem intervenção direta do adulto. Perfeitamente capazes de criar as suas brincadeiras e as suas próprias regras, serem civilizados e organizados,

- O momento que tive com a **LC** no recreio faz-me refletir sobre o quão importante é reconfortar as crianças e mostrar que estamos disponíveis para escutar as suas inquietações/vitórias.

- O lançamento do projeto correu bem. As crianças lembravam-se muito bem da visita do pai do **RR** e das principais ideias daquilo que tinha dito, sendo capazes de as explicar; souberam pensar sobre o assunto e questionar sobre o que não sabiam e queriam saber; sabem que é a procurar nos livros que obtêm as informações certas, até porque é assim que estão habituados a pesquisar para os projetos. A certa altura a educadora deu alguma orientação, o que me ajudou a perceber como continuar o diálogo com as crianças. Adotei, durante este momento, uma postura que os levou a pensar e questionar, falando sobre determinados detalhes que desconhecem. Para além disto, preocupava-me em escrever tudo à frente deles e em simultâneo ler para me acompanharem.

	Registo Diário Nº 11	
	19 de outubro	Nº de crianças – 24
	Registos	Tema
Manhã	- Li os cadernos de notícias de algumas crianças enquanto mostrava os desenhos/fotografias correspondentes. - As crianças fizeram a troca de livros (cada criança deu um livro ou dinheiro à educadora para comprar um para ser possível a troca de livros todas as sextas-feiras) e decidiram quem é que levava para casa a Mala da Matilde (com um conjunto de livros da Matilde, fantoches e um caderno para registar as vivências da Matilde pela casa de cada criança) e a Mala das Descobertas (com um caderno para registar descobertas feitas em casa com a família). - A propósito da troca de livros, perguntaram-me se conhecia um em específico – O Livro sem Bonecos.	Reunião da Manhã

	Disse que não e ficou combinado que eu tinha de o ler por ser muito divertido – ficaram todos entusiasmados com o facto de eu não o conhecer porque viria a ser uma surpresa quando o lesse para o todos.	
	- Fiz a teia do projeto dos vulcões com o RR, a ML e a MS. Os três conversaram entre si para lembrar o que foi escrito ontem sobre o tema e decidir o que queriam escrever no painel da teia hoje. Escrevi à frente dos três e dei-lhes a oportunidade de circundarem palavras, mas, como a educadora referiu, era um painel “muito nosso”, ou seja, muito feito pelo adulto, neste caso, por mim. - A dada altura, o MM quis ir ver o irmão mais novo e, com a autorização da auxiliar, acabei por ir com ele.	Áreas Projeto vulcões – Teia
	- Enquanto a educadora fazia os portefólios com algumas crianças, eu estive um pouco em cada área a observar brincadeiras e a brincar. O MM andava de área em área a destabilizar algumas brincadeiras e fui tentando, com a educadora, contornar e resolver algumas situações de conflito.	Áreas
Tarde	- A educadora pediu para começarem a arrumar e, já com algumas crianças reunidas no centro, comecei a cantar uma canção que costumam cantar nas aulas de música para os entreter enquanto esperavam pelos amigos que ainda estavam a arrumar. - Depois do registo das áreas e da avaliação do Plano do Dia, fizeram a avaliação da semana. Neste momento, algumas crianças disseram que não gostaram do comportamento do MM. Quando chegou a vez do próprio falar, disse “<i>Eu não gostei que tivesse portado mal.</i>”. A educadora e o grupo aplaudiram este momento.	Reunião da Tarde Comunicações Diário de Turma
Reflexão Diária - Não me limitava apenas a ler as notícias. Falava sobre elas e mostrava que estava realmente interessada nas vivências das crianças.		

- O facto de o **MM** conseguiu reconhecer o seu mau comportamento e transmiti-lo ao grupo foi um grande passo. Também o facto de a educadora ter aplaudido e pedido a todos para o fazer também, demonstra que está a valorizar a atitude tomada. Para além disto, o **MM** mostrou-me o seu lado mais sensível e carinhoso quando fui com ele visitar o irmão mais novo. Mostrou ser muito preocupado e dedicado ao irmão.
- A par desta situação, a educadora já conversou e partilhou comigo possíveis motivações exteriores que podem levar aos tipos de comportamento, muitas vezes, incontroláveis que o **MM** tem.

5.4. 22 a 26 de outubro

	Registo Diário Nº 12	
	22 de outubro	Nº de crianças – 24
	Registos	Tema
Manhã	- Nesta reunião, apresentei com o RR a teia do projeto dos vulcões que fizemos na semana passada. Fui relembrando ao grupo a visita do pai do RR e as ideias principais que nos tinha passado e das quais todos se lembravam e fui lendo as perguntas que formularam sobre aquilo que pretendem descobrir.	Reunião da Manhã
	- Comecei por mostrar ao LM, ao BF, ao MM e à CN vários livros com fotografias de vulcões, mas ficaram muito dispersos e sem grande interesse, pelo que sugeri desenharem um grande vulcão num painel. Assim o fizeram. Sabiam já que saiam <i>lava</i> e <i>fumo</i> dos vulcões, mas introduzi os termos <i>chaminé</i>, <i>cratera</i> e <i>magma</i>, explicando os significados. As crianças foram depois capazes de os localizar no desenho que fizeram. - Antes da aula de dança, a auxiliar fez um pequeno jogo com o grupo, enquanto esperavam que algumas crianças vinham da casa de banho. Levantam-se das cadeiras apenas aqueles que tinham determinada cor no vestuário/calçado/acessórios.	Áreas Projeto vulcões – Desenho do Vulcão

	- Encontrei o MM a sair da sala do irmão mais novo e a correr para a casa de banho quando deveria era ter ido para outra. Percebi de imediato que não tinha sido autorizado pela educadora a estar ali e levei-o para cima, para a sala. Contudo, com alguma dificuldade, porque fugia recorrentemente, não deixando que lhe desse a mão e não ouvindo as minhas orientações.	
	- Exploraram o movimento de três partes do corpo individualmente e em conjunto, como um todo. - A professora dividiu o grupo em três e cada um ficou encarregue de movimentar apenas uma das três partes do corpo antes exploradas. - A seguir, cada grupo ficou encarregue de criar uma coreografia com diferentes materiais (bolas pequenas e grandes, arcos e paraquedas). Acompanhei o grupo com o MM e fui conseguindo com que participasse nas decisões do grupo sobre a coreografia, mesmo assim teve algumas atitudes que faziam com que a maioria se dispersasse. Neste grupo estava a LC, a única que participou totalmente neste momento e sugeriu inúmeros movimentos para as coreografias. - Para relaxarem, deitaram-se e fizeram massagens uns aos outros.	Aula de Dança
Tarde	- No recreio a LC veio falar comigo e sem eu estar à espera disse-me, <i>“Sara os dias passaram rápido e já estou outra vez com os amigos”</i>. - A MaR, a LC e a AP puseram as mesas sem criarem nenhum conflito – souberam distribuir as mesas pelas três e ajudaram-se umas às outras no final. A AP põe a mesa à pressa para ir para o recreio brincar, sem se preocupar se põe os utensílios na mesa bem ou mal. Tive de chamar à atenção e pedir-lhe que executasse bem a tarefa e com mais calma. Ainda “protestou” quando lhe pedi que ajudasse a MaR e a LC, mas acabou por ajudar depois de alguma insistência.	Recreio Refeitório

	- Durante a tarde acabaram a pintura do desenho do vulcão e escreveram o que desenharam – magma, chaminé, lava e fumo. - Ficou combinado com o BF, a CN, o LM e o MM fazer a maquete de um vulcão, mas não de um vulcão inteiro. O BF não quis fazer um vulcão igual ao que o pai do RR trouxe, portanto, sugeri representarmos na maquete a parte interior de um vulcão. Gostaram todos da ideia.	Áreas Projeto vulcões – Desenho do Vulcão
	- Estive na área da escrita com a RF e o RG a fazer textos. Pediram-me que escrevesse numa folha aquilo que diziam para depois ilustrarem - ambos quiseram que escrevesse frases relacionadas com o projeto das abelhas, incluindo as palavras <i>abelhas</i>, <i>apicultor</i> e <i>colmeia</i>.	Áreas
Reflexão Diária - Das três, notou-se que a LC é das crianças mais organizadas e a AP das que mais gosta de liderar e dar ordens, no entanto faz de uma determinada forma, mais apressada e desleixadamente, mas exige que os outros façam de outra, como ela quer. - Enquanto eu escrevia os textos da RF e do RG verbalizava em simultâneo e eles acompanharam atentamente.		

	Registo Diário Nº 13	
	23 de outubro	Nº de crianças – 24
	Registos	Tema
Manhã	- Por se estar quase a fazer um simulacro na escola, a educadora relembrou em conjunto com as crianças aquilo que se deveria fazer em caso de incêndio. A maioria das crianças ainda se lembravam dos passos que deveriam ser executados nesse caso. - Antes de irem para as áreas, a educadora fez um pequeno jogo com o grupo – jogo do senta e levanta.	Reunião da Manhã

Tarde	- Fiz o plano de ginástica com o MR e a MS. Decidimos que faríamos uma sessão só com jogos porque não o faziam há muito tempo. - No final de registar as áreas, e porque o grupo estava muito disperso e conversador, a auxiliar fez o jogo do telefone estragado com todos.	Áreas
	- Dei a sessão e no momento tive de fazer algumas alterações ao plano e, neste aspeto, a educadora ajudou-me. Quanto ao envolvimento do grupo, todos se envolveram totalmente e empenharam-se em jogar. As crianças conheciam bem as regras dos jogos, o que ajudou na gestão do grupo.	Ginástica
	- Desta vez, a AP ofereceu-se para ajudar a LC, mas não quis aceitar e começaram um conflito. - Hoje comi a sopa com o grupo enquanto os incentivava a comer também. - MR estava zangado com o facto de o almoço ser empadão. Mesmo nunca tendo provado insistia em dizer que não gostava. Disse-lhe que não podia dizer que não gostava porque nunca tinha provado antes e o FS reforçou a ideia, dizendo <i>“Eu adoro empadão M, é a minha comida favorita. Também vais gostar”</i>. - Sentaram-se os dois um ao lado do outro e o FS tentava convencer o MR a comer o empadão. Quando provou adorou e fez questão de mo dizer. O FS afirmava <i>“Vês, eu disse-te que ias gostar!”</i>.	Recreio Refeitório
Reflexão Diária - As reuniões da manhã e da tarde tendem a ser demoradas e, de vez em quando, são feitas pela educadora e pela auxiliar algumas brincadeiras, de forma a criar bons momentos de descontração. A auxiliar tem também nestes momentos um papel ativo, o que demonstra a sua participação em sala. - A MS e o MR mostraram-se bastante entusiasmados e interessados em fazer o plano da ginástica hoje. Cada um teve ideias e conseguiram chegar a um consenso em conjunto sobre aquilo que queriam fazer. A certa altura o MR começou a ficar impaciente e a dispersar por querer ir brincar para as áreas.		

- A forma como a educadora resolveu o conflito com a **AP** e a **LC** foi chamando à atenção da **AP** para o facto de podermos e devermos aceitar a ajuda que nos é oferecida pelos próprios amigos. Depois desta conversa acabou por aceitar e pôr a mesa em conjunto com a **LC**.
- A situação do **MR** com o **FS** retrata bem o incentivo que as crianças dão umas às outras nesta fase – foi preciso o **FS** dizer que gostava muito da comida para o **MR** a experimentar.

	Registo Diário Nº 14	
	24 de outubro	Nº de crianças – 24
	Registos	Tema
Manhã	- Fiz a reunião da manhã sozinha, sem a educadora nem auxiliar dentro da sala. - Cantei o Bom Dia, fiz o Plano do Dia (defini o que íamos fazer ao tentar perceber o que se tinha feito ontem à tarde na minha ausência; escolhi crianças para cada desafio; defini as cores dos desafios: perguntei o dia e o número da semana e a atividade respetiva do dia). - Entretanto, o MR chegou e disse-lhe para se sentar ao pé de mim, uma vez que era o chefe, mas explicou-me que deixou de o ser porque se envolveu num conflito com o FS e combinou com a educadora que deixaria de ser o chefe devido a atitude. - A LC partilhou e explicou o jogo que trouxe de casa. - O painel do Projeto da Pré-História foi apresentado pelas crianças que o estiveram a fazer com o auxílio da educadora – Referiram conceitos que assimilaram relacionados com essa época específica, tais como, <i>lança, pinturas rupestres, gravuras, gruta, tempos pré-históricos, arte pré-histórica</i>, etc.	Reunião da Manhã
	- Com o BF, O LM, O RR e a MS comecei a fazer a maquete. Utilizámos cartão, um rolo e jornal. Fiz a base, de forma a conseguir representar o interior e permiti que colassem com cola branca e amassassem os jornais, criando bolas para pôr à volta da base.	Áreas Projeto dos Vulcões – Maquete

Tarde	- O BF lembrou-se que tínhamos de fazer a chaminé e a MS quis utilizar um rolo para a fazer. No final, colocaram fita cola de papel à volta do jornal para o fixar bem.	
	- Dada a agitação do início da sessão, o professor de música realizou um pequeno exercício de descontração em pé para todos se acalmarem. - Fizeram primeiro um aquecimento vocal e cantaram músicas alusivas ao S. Martinho, por se estar a aproximar esta época. - O professor J mostrou figuras musicais que representam sons curtos e sons longos. Sempre que as mostravam, as crianças tinham de reproduzir o som que lhe estava associado e com isto fez um pequeno jogo – dividiu o grupo em três e cada um reproduzia um determinado som de acordo com a figura que lhe era estabelecida.	Aula de Música
	- Hoje o almoço foi peixe e o LM perguntou-me “Sara, que peixe é este? De onde vem? Como é que ele veio parar ao prato? Porque é que não foi comido pelos outros peixes? Agora está morto não está? Porquê? Como?” - Os pares responderam às perguntas e foram criando outras, o que demonstrou o seu entusiasmo pelo assunto que estava a ser abordado.	Recreio Refeitório
	- Depois da leitura da história surgiu o interesse, por parte do LM, em medir as alturas de todas as crianças do grupo. - A educadora questionou o grupo sobre como medir as alturas e o FS afirmou ser com uma balança – o que pôs algumas crianças a pensar como seria possível medir as alturas com uma balança, enquanto outras crianças prontamente o negaram, dizendo ser impossível. Depois deste pequeno debate, a educadora esclareceu o grupo, dizendo que se mede com uma fita métrica e que com a balança se vê o peso. A educadora	História Áreas Projeto dos Vulcões – Maquete

	ainda propôs medir a altura de outras formas, utilizando objetos presentes na sala, como por exemplo, os blocos de madeira que estão na área dos jogos de chão. - Depois desta conversa, as crianças distribuíram-se pelas áreas e algumas juntaram-se comigo para continuar a maquete. - Para moldar e endurecer o vulcão utilizámos pedaços de jornal molhados com uma mistura de cola branca e água.	
	- Assumi uma postura de questionamento mais confiante perante as comunicações de hoje, fazendo com que as crianças conseguissem ir mais além.	Reunião da Tarde Comunicações

Reflexão Diária

- Fiz uma parte da reunião da manhã sozinha e senti dificuldades em gerir tudo ao mesmo tempo – o grupo; o plano do dia e os conflitos que iam surgindo. Das maiores dificuldades foi manter o grupo todo concentrado no momento.
- O **LM** é muito curioso e interessa-se bastante por tudo aquilo que observa e lhe chama à atenção. Está constantemente a questionar, e de forma pertinente, sobre as coisas, não se contentando com as respostas que lhe são dadas.
- A técnica utilizada para moldar e endurecer o vulcão já era pelo grupo conhecida, portanto foi feita sem quaisquer dúvidas e com grande entusiasmo. A **CN** e o **RG** foram as crianças que mais “cuidado” mostraram em fazer, no sentido em que foram bastante perfeccionistas, tentando ao máximo tapar todos os buracos ainda visíveis e dominando muito bem a técnica.
- Comecei esta tarefa do molde do vulcão com quatro crianças, mas rapidamente percebi que não iria funcionar e que teria de fazer com duas de cada vez, dada a dificuldade em controlar todo o entusiasmo e agitação.

	Registo Diário Nº 15	
	25 de outubro	Nº de crianças – 24
	Registos	Tema
Manhã	- Logo pela manhã, uma educadora da sala ao lado fez uma surpresa à nossa sala e trouxe novas matérias para acrescentar à área da mesa de luz.	Reunião da Manhã

	- A educadora lembrou com o grupo, enquanto esperava pela chegada de mais crianças à sala, algumas canções e lengalengas. - Uma das crianças, a ML, tem um irmão gêmeo noutra sala e surgiu uma conversa sobre esta temática, em que a educadora explicou e esclareceu alguns aspetos – muitas das crianças já sabiam que os irmãos gêmeos são “<i>os irmãos iguais ou parecidos</i>”. - Apresentei ao grupo com algumas crianças o vulcão que foi feito ontem e decidimos quem o iria continuar e o que se iria acrescentar.	
	- Às crianças que foram estando comigo, fui mostrando, pelo meu telemóvel, diversas fotografias reais de vulcões para que decidissem como continuar a maquete. - Depois de pintarem o vulcão, a RV e o VO decidiram fazer o chão à volta com areia e pintar de preto e fazer a lava com plasticina cor de laranja. - A MR veio pedir-me folhas pequenas (A5) para colocar na área das ciências. Disse que não tínhamos, mas que podíamos ter de forma diferente – pegar em folhas maiores (A4 ou A3) e dobrar em <i>partes iguais</i> para obtermos folhas A5. Assim, consegui introduzir alguns conceitos, que ela assimilou e foi reproduzindo ao longo do dia, e até explicando e demonstrando a alguns pares.	Áreas Projeto dos Vulcões – Maquete
	- Ficou combinado que hoje seria eu a contar uma história à escolha do grupo – Livro sem Bonecos. - Sugeri ser contada no jardim por estar bom tempo e assim foi. - No final da história ainda jogámos um jogo sobre as cores que eu já tinha prometido jogar com todos. - A partir de hoje, ficou combinado ser eu a contar as histórias todos os dias.	História
Tard	- AP e LC desentenderam-se uma com a outra porque queriam pôr a mesma mesa. Acabou por se resolver	Recreio Refeitório

	com a intervenção da MR que pediu para se despacharem para ainda conseguirem brincar mais tempo no recreio antes do almoço.	
	- Mais algumas crianças juntaram-se a mim para pintar a areia de preto que representa o solo à volta do vulcão. Estiveram comigo apenas duas crianças de cada vez porque fui percebendo que era melhor para mim para gerir o espaço e o grupo. - A MR criticou o desenho de uma amiga dizendo que era feio. A educadora ouviu e reagiu referindo que não existir desenhos feios, existem sim desenhos diferentes uns dos outros e cada um bonito à sua maneira.	Áreas Projeto dos Vulcões – Maquete
Reflexão Diária - Ao perguntar quem queria ir comigo para o desafio dos vulcões, a MR respondeu o seguinte: <i>“Eu queria ir, mas não vou escolher o desafio porque depois não tenho tempo para brincar”</i>. Esta resposta chamou-me à atenção e fez-me refletir sobre o tempo que demoro a realizar um desafio com as crianças – por vezes demoro mais do que o pretendido por querer finalizar. Sobre isto, a educadora referiu ser importante tanto os tempos de brincadeira como os tempos de desafios, desde que sejam equilibrados. - Ao mostrar as fotografias, fui explicando alguns conceitos e fenómenos, como o porquê de o chão à volta ser preto e a sua vantagem; o porquê de viverem pessoas perto de vulcões. - Todo o grupo estava entusiasmado por ser eu a contar a história e por não saber do que se tratava. Foi um momento bastante prazeroso para todos, para mim porque tinha um fator surpresa e para eles porque sabiam que me ia surpreender.		

	Registo Diário Nº 16	
	26 de outubro	Nº de crianças – 24
	Registos	Tema
Manhã	- A RV fez a partilha de um jogo que trouxe de casa para ficar na sala durante alguns dias ao dispor de todas as crianças. - Foi dia de ler os cadernos de notícias. A MS levou a mala das descobertas e esta semana pesquisou no	Reunião da Manhã

	computador com a família muitas informações e curiosidades sobre vulcões “ <i>espalhados pelo mundo</i> ” – mostrou as fotografias da pesquisa e contou o que descobriu. O grupo foi capaz de relacionar com os conhecimentos que já adquiriram com o projeto dos vulcões.	
	- Hoje combinámos escrever algumas informações sobre vulcões para por na maquete e acabar de pintar o solo. O AC e a BC pintaram e a RF disse-me as informações que queria que eu escrevesse e copiou (pediu-me para escrever <i>lava</i> , <i>magma</i> e <i>chaminé</i> e assim que copiou estas palavras colou-as no sítio correto).	Áreas Projeto dos Vulcões – Maquete
	- Hoje foi o dia do simulacro de um incêndio – já tínhamos tido em grupo uma conversa sobre o que fazer, portanto já todas as crianças sabiam para àquilo que iam assim que ouvissem a sirene.	Simulacro de um incêndio
	- Voltámos para a sala e continuámos a construção da maquete. - Assim que foi oportuno, pedi para todos arrumarem as suas áreas para se sentarem, comerem a fruta e fazerem a troca de livros – Alguns arrumaram, outros ainda perguntaram à auxiliar para confirmar se aquilo que eu tinha dito era para fazer.	Áreas Projeto dos Vulcões – Maquete
	- “ <i>A pressa é inimiga da perfeição</i> ” disse eu à AP porque põe sempre as mesas muito depressa para ser sempre a primeira a despachar-se e acaba por não fazer um bom trabalho, pondo as coisas tortas e esquecendo-se sempre de pôr qualquer coisa.	Recreio Refeitório
Tarde	- A área da mesa de luz tem sido mais frequentada porque a educadora “refugiou-a” com um pano para se ver melhor o efeito da luz nos objetos. Esta mudança foi suficiente para que todos quisessem ir para lá. Como tal, a seguir à leitura da história, a educadora conversou com o grupo dizendo ser importante não ficarem	História Áreas Projeto dos Vulcões – Maquete

	sempre as mesmas crianças na mesa de luz e dar a oportunidade a outras de lá poderem brincar também. - Começámos a pôr a plasticina no vulcão que representa a lava; mostrei algumas fotografias de vulcões verdadeiros e VO e RG quiseram acrescentar mais algumas coisas escritas ao vulcão, ditas e explicadas por eles – “<i>O chão à volta dos vulcões tem muitos muitos minerais e nutrientes favoráveis à agricultura.</i>”; “<i>O magma está no interior da Terra.</i>”; “<i>Fumo, cinzas, rochedos e lava saem do vulcão.</i>”.	
	- Depois do registo das áreas e da avaliação do plano do dia, conversei com todo o grupo sobre em que ponto estava o projeto dos vulcões para combinarmos o que iremos fazer na próxima semana. - No Diário de Turma, a maior parte dos “Não gostámos” relacionavam-se com conflitos entre pares e hoje decidiu-se escolher uma consequência para quem os provoca. - Algumas crianças referiram que gostaram do jogo que a RV partilhou e deixou ficar na sala por uns dias.	Reunião da Tarde Comunicações Diário de Turma
Reflexão Diária - No simulacro de um incêndio, todo o grupo teve um bom comportamento, encarando a simulação como uma realidade, sabendo tudo aquilo que deveriam fazer até ao fim, lembrando-se e cumprindo as regras. O VO chegou mesmo a pensar que estaria a ocorrer um incêndio verdadeiro na instituição. - Algumas crianças ainda precisam da validação dos seus adultos de referência, não fazendo aquilo que eu peço à primeira. - Este grupo de crianças é bastante ativo, participativo e criativo, como tal às crianças não faltam ideias de novos projetos a serem feitos. Estão sempre prontos a começar novos projetos sobre os mais variados temas e assuntos. Por isto, a educadora conversou hoje com o grupo, perguntando se seria boa ideia fazer uma folha onde eles pudessem escrever/desenhar as suas ideias de novos projetos e fazer um dicionário em conjunto com as novas palavras que vão aprendendo com a realização dos projetos. Todos concordaram evidentemente. Reparei na atitude da		

educadora, que entra sempre em acordo com as crianças, discutindo ideias e propondo outras, sempre numa conversa em conjunto, sem se sobrepor.

- Hoje percebi, com uma conversa tida com a educadora, que na ideia de algumas crianças os vulcões parecem ser irreais e antigos, associados aos dinossauros.

5.5. 29 de outubro a 02 de novembro

	Registo Diário Nº 17	
	29 de outubro	Nº de crianças – 24
	Registos	Tema
Manhã	- Ontem fez anos o VO e hoje fez a ML, por isso começámos a reunião a festejar o aniversário de ambos. - Ao cantarmos o Bom Dia acrescentei à canção um novo excerto para fazer uma pequena brincadeira com o grupo. - Contaram as novidades do fim-de-semana. A maior parte das crianças falou sobre a festa de aniversário do VO no dia anterior e do quão divertida foi. - Por ser segunda-feira, todas as tarefas foram redistribuídas. Este é um momento importante por marcar o começo da semana e por responsabilizar as crianças por determinada tarefa. Contudo, algumas perdem este momento da reunião por chegarem mais tarde e não conseguem escolher uma tarefa. Consequentemente não passam pela experiência de participar na rotina do grupo nem de se sentirem responsáveis por algo. - O SR confessou ter saudades do MM e, logo, as restantes crianças afirmaram o mesmo. A educadora explicou que o MM tem estado doente e que vai continuar em casa a recuperar. Para o MM sentir o apoio dos amigos e para lhe desejar as melhoras, a educadora propôs fazerem desenhos. Prontamente, algumas crianças disponibilizaram-se para o fazer.	Reunião da Manhã

	- Relembrei o facto de ser preciso dar oportunidade a outras crianças do grupo de frequentar e brincar na área da mesa de luz. - Conversei sobre o projeto dos vulcões – sobre tudo o que fizemos e o que íamos fazer esta semana – O VO e o RG fizeram o ponto de situação do projeto ao grupo, dizendo a todos que viram comigo fotografias de casas com hortas perto de vulcões porque <i>“as pessoas fazem a agricultura no solo ao pé dos vulcões porque é bom para cultivarem as couves e as cenouras”</i> e sugeriram fazer casas para por na maquete.	
	- A TS e a MS fizeram duas casas e eu acompanhei-as. Sabiam como fazer e só foram pedindo a minha ajuda para recortar pedaços de cartão mais duros e juntar esses pedaços (paredes, janelas, porta e chaminé) para elas conseguirem unir com fita cola.	Áreas Projeto dos Vulcões – Maquete
	- Nesta aula, a professora S explorou diferentes estilos de dança e fez um circuito com diferentes tipos de materiais, pedindo para as crianças fazerem diferentes tarefas – saltos à coelho para a frente e para trás, rastejar, pular, equilibrar, cambalhotas. - No final da aula, a professora incitou a capacidade de memória das crianças ao pedir para repetirem algumas tarefas do início da aula.	Aula de Dança
	- BC, ML e RR ajudaram-se uns aos outros a pôr a mesa. O ML faz a tarefa contrariado e mais devagar, os amigos perceberam e incentivaram-no.	Recreio Refeitório
Tarde	- Continuei a acompanhar a TS e a MS na construção das casas para a maquete. - Quando terminaram a educadora comentou comigo que as casas estavam muito “nossas” e que sofreu demasiado a minha intervenção. Não discordei porque de facto tendi a unir as peças direitas à minha maneira para que as crianças as pudessem colar com fita cola em vez de as deixar fazer sozinhas.	História Áreas Projeto dos Vulcões – Maquete

	- A AP fez hoje a comunicação de um desenho de uma abelha. Desenhou-a de maneira “<i>diferente</i>” e pintou-a com um padrão de cores. Todas as crianças foram capazes de identificar o padrão, visto que já tinham feito uma tarefa sobre esta temática. - Fomos para a sala do lado cantar os parabéns dos gémeos ML e PL – mostraram-se bastantes contentes ao receberem os pais mais cedo e serem felicitados por todos os seus amigos.	Reunião da Tarde Comunicações
Reflexão Diária - O grupo divertiu-se com a pequena brincadeira que fiz ao acrescentar um novo excerto à canção do Bom Dia. - Questão de existirem poucas crianças na reunião não vai permitir que as crianças que chegam tarde escolham tarefas das quais nunca tiveram encargos e era importante. - A preocupação que todas as crianças demonstraram ter por um amigo que está doente e a falta há alguns dias, mostra a amizade e união existente entre todas as crianças do grupo. - Ainda sinto que em momentos de arrumação da sala e de registo de áreas não consigo controlar muito bem o grupo.		

	Registo Diário Nº 18	
	30 de outubro	Nº de crianças – 24
	Registos	Tema
Manhã	- Hoje combinámos pintar as casas para colocar na maquete do vulcão. - Cantámos os parabéns ao SR e ao VO com ambas as famílias na sala – estas duas crianças ficaram radiantes com a presença dos pais e mães neste momento especial.	Reunião da Manhã
	- AP e TS pintaram as casas. Deixa-as pintar como queriam e estive um pouco presente em todas as áreas com as outras crianças.	Áreas Projeto dos Vulcões – Maquete

	- Na área da mesa de luz, pude jogar com a matemática, fazendo contas, com o auxílio de notas e moedas, com a CN e com a MS. - Quando a AP e a TS terminaram de pintar as casas, a AP sugeriu fazer a horta de uma delas e partilhou esta ideia com a TS. A mesma concordou e, juntas, decidiram como fazê-la – inserir couves e alfaces com plasticina verde escura e clara. - A RF juntou-se, entretanto, e quis acrescentar à maquete as rochas que “<i>saem dos vulcões</i>” quando estes entram em erupção. Decidiu em conjunto com a AP e a TS fazer as rochas com rolhas.	
	- Jogaram o jogo da estátua e o jogo das tocas, com diferentes variantes, um dos seus preferidos. Como relaxamento, a educadora fez-lhes uma massagem nas costas de cada criança, deitada no chão de barriga para baixo.	Ginástica
Tarde	- Hoje o ML já pôs a mesa sem ser contrariado e com muita ajuda dos pares.	Recreio Refeitório
Reflexão Diária - Mais uma vez, no começo da reunião estavam presentes muito poucas crianças, o que tem sido uma constante e uma preocupação da educadora pela pouca participação de algumas crianças neste momento importante da manhã. - Antes da ginástica, pedi para arrumarem um pouco tarde, o que acabou por ser preciso registar as áreas/dar a fruta/ir à casa de banho com mais pressa do que o habitual.		

	Registo Diário Nº 19	
	31 de outubro	Nº de crianças – 24
	Registos	Tema
Manhã	- Fiz a reunião sozinha – Cantámos o Bom Dia; Expliquei o feriado e esperei que fossem entrando mais crianças; Vimos o dia de hoje e o Plano do Dia foi feito.	Reunião da Manhã

	Por hoje ser o último dia do mês, expliquei que existem meses com 30 e outros com 31 dias. - Expliquei às crianças o trabalho que tenho de fazer com eles e todo o processo que terá de estar envolvido e pedi o consentimento de todos. - A educadora disse que não íamos ter aula de música hoje porque o professor estava doente. Sendo assim, sugeri cantarmos canções na sala para compensarmos o facto de não termos a aula. Entretanto, aparece o professor na sala para justificar a sua ausência hoje – disse que estava afónico porque forçou demasiado a voz e porque o tempo estava a começar a ficar frio. - Mostrei ao grupo as imagens que prometi trazer de vulcões de outros países e continentes. Educadora sugeriu serem feitos com estas fotografias cartões para inserir na área das ciências. Fui mostrando uma a uma e dizendo os nomes dos vulcões, dos países e dos continentes. Alguns diziam que já tinham ouvido falar de um ou outro continente – por exemplo, o RG e o LM disseram que já tinham ouvido falar da América do Sul, enquanto que as outras crianças ouviam-me atentamente e com muito interesse em conhecer. Ficaram todos entusiasmados com este momento por conhecerem novos e diferentes nomes.	
	- Estive no ateliê a observar as crianças a desenhar e conversar sobre os desenhos. RV pedia muita orientação para fazer o desenho dela. Queria que lhe ajudasse a decidir qual o fantasma mais assustador. - Desafio – Fotografias dos vulcões. VO e RR escolheram as fotografias que queriam, recortaram-nas e colaram. Enquanto isso pedi-lhes para pensarem naquilo que queriam que eu escrevesse atrás sobre a fotografia em questão. Estes dois foram capazes de formar frases e acompanharam-me na escrita das mesmas, ao contrário da BC.	Áreas Projeto Vulcões – Fotografias

	- Algumas crianças começaram a chamar a minha atenção para as ajudar a fazer máscaras de <i>Halloween</i> – optei por não continuar o desafio e dar-lhes atenção. - Depois do registo das áreas ensinei uma canção. Pediram-me outra, mas, no momento, não me lembrava de mais nenhuma, então ensinaram-me eles outras canções sobre o outono.	
Tarde	- O ML fez a tarefa com muita distração. Mesmo com o meu incentivo e com o dos amigos demorou mais tempo que o normal, pelo que os amigos decidiram ajudá-lo sem ser preciso eu pedir.	Recreio Refeitório
	- A palavra importante hoje na sala da interioridade foi – acolher. - Acolher, neste caso, os novos amigos da sala, principalmente a ML que veio de outra instituição. - No final, acabaram todos por cumprimentá-la de diferentes formas para ele se sentir bem-recebida e acolhida no seio de todos.	Sala da Interioridade História
	- Fiz o desafio das fotografias só com o RR. Acabou por demorar algum tempo e as outras crianças vinham ter comigo para continuar as máscaras. Mais uma vez, acabei com o desafio das fotografias por hoje e continuei a ajudar o grupo a fazer as máscaras.	Áreas Projeto Vulcões – Fotografias
	- Registei áreas; Avaliei plano do dia. - As comunicações de hoje foram maioritariamente sobre o <i>Halloween</i> e sobre os vulcões, envolvendo desenhos e histórias.	Registo Áreas Comunicações
Reflexão Diária - Estive mais sozinha a fazer a reunião da manhã e tive algumas dificuldades em coordenar todas as tarefas que tinha de fazer ao mesmo tempo – controlar o grupo e encontrar estratégias para os manter cativados. - Para obter o consentimento das crianças, reuni-me com todas, num momento em grande grupo, expliquei-lhes que tinha de fazer um trabalho e que decidi fazer sobre o momento das comunicações e que, para isso, tinha de começar a registar		

todas as comunicações. É fundamental o consentimento das crianças e essa foi obtida pelas mesmas com grande entusiasmo e vontade de participar.

- Os resultados obtidos serão, única e exclusivamente, utilizados para fins académicos e serão transmitidos, por mim, às crianças e adultos envolvidos (educadora e auxiliar), que mais presentes estiveram na recolha dos dados para a realização da investigação. Penso que o impacto desta investigação é positivo e trás benefícios para todo o grupo, dado que a minha participação deu, de certa forma, continuidade aos objetivos da educadora, focados na construção das aprendizagens das crianças.
- As crianças têm vindo a fazer desenhos de vulcões, demonstrando o entusiasmo e envolvimento no projeto dos vulcões.
- Momento importante para transmitir às crianças certos valores – sala da interioridade.

Registo Diário Nº 20			
02 de novembro		Nº de crianças – 17	
Registos			Tema
Manhã	- Fiz a reunião da manhã sozinha com a auxiliar, sem a presença da educadora. Estavam poucas crianças na reunião e para não começar com tão poucas perguntei a quem estava como tinha sido passado o feriado. - Cantei a canção do Bom Dia e lembrei que agora entrámos num novo mês e que por ser a primeira sexta-feira era o dia do brinquedo – olharam todos para o calendário para confirmar se lá estava assinalado o dia. - Pedi à MM, a chefe, para marcar o dia e ao RR para a ajudar. - Pedi ao LM para marcar o tempo porque o responsável por essa tarefa faltou – o MR – e algumas das crianças lembraram-se do motivo da sua falta (ter ido passear a Londres durante 4 dias). - Partilhei com o grupo, a ideia de escrever um recado, e colar no caderno de notícias, a pedir aos familiares para colaborarem connosco no projeto dos vulcões. Concordaram todos com esta ideia e mostraram-se entusiasmados.		Reunião da Manhã

	- Depois disto a auxiliar deu mais alguns recados ao grupo e, por fim, fiz o Plano do Dia de hoje.	
	- MM e MS fizeram o desafio das fotografias e legendaram as fotografias da seguinte forma – “<i>Um vulcão cheio de neve. Sai muito fumo.</i>” e “<i>Casas, uma ponte e relva estão ao pé do vulcão. Este vulcão é médio e tem muita neve.</i>” respetivamente. - Entretanto a RV e a AP queriam fazer um “quantos queres?”, ajudei e a dada altura já todas as crianças queriam-no também. Acabei por fazer para todas as crianças. - A auxiliar explicou-me que, em todos os finais de mês, o Mapa das Presenças é cortado em tiras para ser utilizado num desafio de matemática e ser posto no portefólio de cada criança. - AC – “<i>Sara, emprestei o meu skate ao LM e ele emprestou-me o carro.</i>” – Elogiei esta atitude do AC que no princípio da manhã não queria emprestar o seu skate a nenhum amigo.	Áreas Projeto Vulcões – Fotografias
Tarde	- ML e BC tiveram atitudes menos corretas, perceberam-no, pela minha reação, e pediram-me desculpa sem ser preciso eu dizer.	Recreio Refeitório
	- Continuámos o desafio das fotografias e continuei a fazer “quantos queres?” e a ensinar como se jogava.	Áreas Projeto Vulcões – Fotografias
	Fiquei sozinha na sala para mandar arrumar; formar a roda da reunião; registar as áreas; participar nas comunicações.	Registo Áreas Comunicações
Reflexão Diária - Fiquei sozinha no final do dia e a agitação do grupo foi total. Em muitos momentos estavam distraídos, desconcentrados, na conversa com os amigos do lado e não prestavam atenção àquilo que eu dizia. Tive que recorrer a muitas estratégias para os manter a todos focados, mas não funcionavam por muito tempo. A estratégia que mais os interessou foi a canção nova que lhes ensinei do Bichinho.		

5.6. 05 a 09 de novembro

	Registo Diário Nº 21	
	07 de novembro	Nº de crianças – 25
	Registos	Tema
Manhã	- Recebi o MM com entusiasmo por não o ver há muito mais tempo que o restante grupo e a reação dele foi igualmente entusiasmante. Da mesma foram, todos receberam-me muito bem por não me verem há uns dias. - Hoje informei que trouxe mais fotografias de vulcões diferentes para fazermos uma tabela.	Reunião da Manhã
	- Hoje trouxe fotografias de diferentes tipos de vulcões. Agrupei-as e pedi ao MR e à CN para detetarem diferenças e parecenças e tentassem agrupar pelas semelhanças. Assim o fizeram em conjunto e corretamente sem precisarem do meu auxílio. Colaram as fotografias num painel para fazermos uma tabela. - O MR e a CN escreveram os nomes dos tipos de vulcões (<i>Vulcões Submarinos; Vulcões de Lama; Vulcões em Escudo; Estratovulcões</i>) e o RR fez com tinta as linhas da tabela.	Áreas Projeto Vulcões – Tipos
Tarde	- O MR não queria pôr a mesa, sentindo-se revoltado e recusando-se a ajudar e a fazer a tarefa até ao fim, entrando em conflito com as outras crianças que também estavam a pôr a mesa. Resolvi ao conversar com ele, pedindo para cooperar e ajudar os amigos a cumprir também a tarefa porque eles não têm de fazer por alguém que se recusa, mas que se comprometeu. Acabou por se acalmar e realizar a tarefa. No final reconheci o seu esforço e agradeci-lhe pela ajuda, perguntando retoricamente se não sabia bem ajudar os outros.	Recreio Refeitório
	- MM quis escrever o nome de um dos vulcões e RV quis escrever os nomes de todos os outros – <i>Vulcão da Serreta</i> (Portugal); <i>Nishinoshima</i> (Japão); <i>Lusi</i>	Áreas Projeto Vulcões – Tipos

	(Indonésia); <i>Lobkateh</i> (Azerbaijão); <i>Monte Erebus</i> (Ilha de Ross); <i>Mauna Loa</i> (Havai).	
	- Apresentei a tabela com as crianças que a fizeram. Começaram logo por dizer que gostaram de conhecer nomes de mais vulcões e os nomes dos diferentes tipos de vulcões que existem, sendo capazes de referir os nomes de cada um e explicar o porquê de terem esses nomes – <i>“Os Estratovulcões chamam-se assim porque são muito grandes, os vulcões em escudo porque parecem um escudo como aquele do Capitão América, os de lama porque têm mesmo lama a sério e os vulcões submarinos porque eles estão debaixo da água”</i> .	Registo Áreas Comunicações
Reflexão Diária - O desafio de hoje, da tabela dos tipos de vulcões, correu, a meu ver, melhor que todos os outros até agora. Não demorei muito tempo na sua execução, fui rápida, sucinta e explícita na explicação do que era para fazer e as crianças envolveram-se bastante não dizendo que queriam ir brincar para as áreas e mostrando vontade em querer conhecer mais nomes diferentes e <i>“engraçados”</i>.		

	Registo Diário Nº 22	
	08 de novembro	Nº de crianças – 25
	Registos	Tema

Manhã	- Cheguei mais tarde quando já estavam todos nas áreas. - Sem querer interromper brincadeiras e como foi uma tarefa não planeada com o grupo na reunião da manhã, fiquei com uma mesa e preparei-a para o desafio. - Algumas crianças mostraram imediato interesse em saber o que é que eu ia fazer e juntaram-se a mim. - Fui chamando 5 crianças de cada vez para fazerem e verem comigo a erupção do vulcão. - Pedi para arrumarem muito cedo e deu tempo para ler uma história à minha escolha - Agora! – falei do facto de não ser preciso serem apressados nas filas, de saber esperar. - No fim cantámos canções que eu ensinei e algumas que íamos cantar no ensaio para a festa. - Depois sim juntaram-se todas as crianças da instituição para o ensaio para a festa de S. Martinho.	Áreas Projeto Vulcões – Erupção Ensaio para a festa de S. Martinho
	- Como estava a chover ficámos dentro da instituição. - Continuei a fazer a experiência da erupção do vulcão, mas com outros grupos de crianças.	Recreio Refeitório Áreas Projeto Vulcões – Erupção
Reflexão Diária - Por momentos fiquei sozinha com o grupo num espaço dentro da instituição e nem sempre foi fácil controlá-los. O MM destabiliza muito o grupo e tive de o chamar à atenção inúmeras vezes. - Aconteceu várias vezes as crianças que fizeram a experiência de manhã quererem repeti-la, ensinar aos pares como se executava cada passo e explicar o porquê de acontecer a reação esperada, “<i>mesmo parecida com a erupção de um vulcão</i>” – foi o caso do MM, que se envolveu bastante nesta tarefa.		

	Registo Diário Nº 23	
	09 de novembro	Nº de crianças – 25
	Registos	Tema

Manhã	- Como o dia esteve destinado ao festejo do dia de S. Martinho, a educadora decidiu que não faríamos a reunião para as crianças poderem ter mais tempo de brincadeira livre.	Reunião da Manhã
	- Estive apenas com um grupo de crianças nos jogos de mesa a jogar um jogo de tabuleiro. - Como pedi para arrumarem um pouco cedo, sobrou tempo para ler os cadernos de notícias.	Áreas
	- Vimos o teatro de S. Martinho, encenado por algumas educadoras da instituição, e cantámos as canções que até agora tínhamos estado a ensaiar.	Praça – Teatro S. Martinho e Canções
Tarde	- Brinquei com a BC , a RF a MR e a MS no recreio e jogámos a vários jogos de esconderijo de objetos. - A dada altura a auxiliar pediu-me para chamar todas as crianças do grupo e juntá-las na mesa do recreio para comermos castanhas. - Depois da conversa com o MR sobre a responsabilidade da tarefa de pôr a mesa, já a fez sem reclamações e na perfeição.	Recreio Refeitório
	- Li a história do Cuquedo e todas as crianças, sem exceção, envolveram-se bastante neste momento, sabendo de cor a história, “ <i>de uma ponta à outra</i> ”. - Estive um pouco por todas as áreas, não me envolvendo em nenhuma atividade em específico.	História Áreas
	- Hoje à tarde o MR pediu-me para o deixar falar em frente ao grupo no final do dia porque tinha algo importante para transmitir. - A seguir às comunicações o MR falou com o grupo sobre o facto de terem estragado o seu jogo, dizendo que isso não se faz e que para a próxima não traz mais jogos para se divertirem. As crianças que o estragaram perceberam que não o deveriam ter feito e pediram desculpa ao MR .	Registo Áreas Comunicações
Reflexão Diária		

- Algumas das notícias dos cadernos foram em resposta ao meu recado sobre o projeto dos vulcões, o que me alegrou e demonstrou que algumas famílias estão realmente presentes e interessadas nas atividades que os filhos fazem em sala e participam neste processo.
- Segundo a educadora, hoje de manhã envolvi-me, e bem, numa atividade, com um grupo e à tarde não me envolvi em nenhuma, estando só um pouco por todas as áreas, quando a educadora pretende que eu consiga fazer as duas coisas e simultâneo e este será um objeto a ter em conta até ao final do estágio e o qual só irei alcançar quando estiver eu própria sozinha com o meu grupo de crianças.

5.7. 12 a 16 de novembro

	Registo Diário Nº 24	
	12 de novembro	Nº de crianças – 25
	Registos	Tema
Manhã	- Fiquei encarregue de fazer a reunião da manhã sozinha e penso que com sucesso.	Reunião da Manhã
	- Fiz o dicionário das palavras novas do projeto da abelha com a CN (que desenhou e disse o significado da palavra <i>mel</i>) e o RR (que desenhou e disse o significado da palavra <i>ferrão</i>). - A A (auxiliar) ajudou a RV a fazer a casa assombrada com cartão e cola para fazer a comunicação no final do dia. - Quando terminaram, tentei fazer o que a educadora diz sempre – ter olho em todo o grupo mesmo estando sozinha com outro. - Hoje pedi para arrumarem mais tarde e não deu tempo para acabar de registar as áreas, para comerem a fruta e para irem à casa de banho.	Áreas Dicionário Registo Áreas
	- Nesta aula senti o grupo mais agitado que o normal e, como estava sozinha com eles e com a professora na sala, estive a chamar constantemente o grupo à	Aula de Dança

	atenção para se concentrarem no que a professora estava a dizer.	
Tarde	- Para conseguir que o MM pusesse as mesas sem nenhum comportamento menos bom, pedi antes a colaboração dele para sermos mais rápidos, o que resultou de tempos em tempos. - Ele ajudou-me a chamar os amigos para pôr as mesas, mas não a pôs. Só no final, ajudou a pôr a água nos copos.	Recreio Refeitório
	- Li a história <i>Dá-me um abraço</i> e no fim cada criança deu um abraço e um beijo à do lado. - MM acabou por dar um beijo na boca à amigo do lado, o que suscitou o riso de todo o grupo. Daniela interveio referindo que dar beijos e abraços não é nenhum “nojo” e que são atos de carinho que temos apenas com quem gostamos, principalmente os beijos na boca. - A mãe da AP trouxe uma notícia sobre vulcões, descrevendo as viagens que fez a países que tinham vulcões. Li-a para o grupo e mostrei as fotografias que vieram associadas. Algumas crianças foram capazes de identificar alguns vulcões e referir de que tipo eram.	História
	- Cantaram diversas músicas em inglês e MR não se queria sentar nem fazer parte da aula. - Fui com ele para fora e fi-lo perceber que estes comportamentos não são aceitáveis, como destabilizar o grupo, quando estão todos dentro da sala atentos e a divertir-se. Perguntei se queria divertir-se connosco ou se queria ficar de fora. - Ficou a pensar durante algum tempo, entrou na sala e pediu desculpa ao professor.	Aula de Inglês
	- Fiz o dicionário das palavras novas do projeto da abelha com a RF (que desenhou e disse o significado da palavra <i>favos</i>) e o RG (que desenhou e disse o significado da palavra <i>colmeia</i>).	Áreas Dicionário

	- As crianças estavam muito agitadas e a auxiliar chamou-me à atenção para os acalmar senão não iria conseguir fazer a reunião. - Cantei, pedi para respirarem e consegui que se acalmassem. - Ensinei uma nova canção que descobri com a MR na área da biblioteca – foi a própria que se lembrou.	Registo Áreas Comunicações
Reflexão Diária - Fiz a reunião da manhã sozinha e com calma. Soube que tarefas fazer e como fazer, sem me baralhar nem esquecer de nada. Quanto ao controlo do grupo, penso que correu melhor, visto que tentei ao máximo não fazer pausas no meu discurso, foi o suficiente para notar diferenças no comportamento das crianças. - Nas comunicações de hoje, consegui captar mais a atenção das crianças, sendo mais expressiva e energética.		

Registo Diário Nº 25		
	13 de novembro	Nº de crianças – 25
	Registos	Tema
Manhã	- A educadora alterou a logística das áreas e, por isso, explicou a todos como se iria proceder o funcionamento das áreas a partir de hoje. - Treinámos as canções para cantarmos à avó da CN, por esta ser a semana dos avós e vamos receber alguns esta semana. - Quando a avó chegou, ensinou-nos algumas canções em francês que todos gostaram e até dançaram.	Reunião da Manhã
	- Acompanhei a BC e o BF a fazer o Plano da Ginástica de hoje.	Áreas
	- O registo das áreas não foi feito em reunião, mas sim com as crianças sentadas nas mesas e penso que não foi a melhor estratégia. A concentração foi quase nula. - Para os acalmar cantei uma canção nova, Nuvens, com o MR, o único que a conhecia, mas mesmo assim continuavam todos agitados.	Registo Áreas

	- Entretanto pedi para respeitarem os amigos que fizeram o Plano da Ginástica e para os ouvirem até ao fim a explicar o que iam fazer.	
	- Depois da sessão de educação física, mostrei vídeos de vulcões ao grupo, momento que serviu para verem a formação e crescimento dos vulcões e acontecimentos naturais que lhes estão associados – viram os vídeos com bastante atenção, ficaram espantados com muitos aspetos e questionaram outros tantos, sendo capazes de, no final, terem um diálogo, comigo a mediar, abordando e explicando conhecimentos já adquiridos, que acabaram por se consolidar com a visualização dos vídeos.	Ginástica Projeto dos Vulcões - Vídeos
Tarde	- O MM pôs mais partes da mesa do que ontem, mas mesmo assim com alguma relutância, pelo que tive de estar sempre ao seu lado a ajudar. - Pude fazer isto porque as outras crianças são bastantes independentes, conseguem pôr a mesa sozinhos e percebem que o MM precisa de um maior acompanhamento da minha parte. - O próprio LM chamou à atenção do MM, dizendo que pôr a mesa é importante, divertido e que não precisa de se portar da maneira que se estava a portar.	Recreio Refeitório
Reflexão Diária - A sessão de educação física não correu bem. O grupo ficou bastante disperso, não prestou atenção a nada do que eu disse e foi precisa a intervenção constante da educadora, pelo que se perdeu muito tempo e acabou por não se fazer metade daquilo que estava planeado. Isto porque não me sinto ainda à vontade para chamar à atenção deste grupo com um tom de voz mais elevado e é só assim que eles se acalmam.		

	Registo Diário Nº 26	
	14 de novembro	Nº de crianças – 24
	Registos	Tema

Manhã	- Cheguei e estava já a avó do SR a contar uma das histórias da Anita – “Anita na escola” – que, por sinal, a avó contava à mãe do SR quando era pequena. - Ouviram a história com atenção, mas, a dada altura, desconcentravam-se com facilidade e aqui não ajudou o facto de estarem a entrar, constantemente, crianças na sala. - Ao sair, a avó deu reбуçados a todas as crianças. - A MM vai faltar por uns dias porque partiu o braço e a educadora esteve a explicar esta situação a todo o grupo e como aconteceu.	Reunião da Manhã
	- Fiz o dicionário das palavras novas de projetos com o ML (que desenhou e disse o significado da palavra <i>vulcão</i>), a ML (que desenhou e disse o significado da palavra <i>lava</i>), a TS (que desenhou e disse o significado da palavra <i>apicultura</i>) e o RG (que desenhou e disse o significado da palavra <i>pólen</i>).	Áreas Dicionário
	- Educadora registou as áreas enquanto eu dei a fruta às crianças e fiz uma pequena brincadeira – fui dando a fruta a quem tinha determinadas cores que eu ia dizendo.	Registo Áreas
Tarde	No recreio, estive com a CN a cantar as canções em francês que a sua avó nos ensinou. - O MM ajudou-me a chamar os amigos para pôr a mesa e hoje conseguiu fazer sem a minha ajuda, mas com a do LM e da MR, ainda que com alguma relutância.	Recreio Refeitório
	- Avó da AP veio hoje contar uma história sobre cotões – acompanhou a leitura da mesma com cotões que fez em casa com a AP e que depois deu a cada uma das crianças. - Nem todas as crianças ficaram contentes com a cor do cotão que lhes calhou e fizeram algumas trocas. O SR até se ofereceu para dar o seu cotão à MM que tem estado a faltar. - “Oh sara quero fazer o dicionário”, disse o RG.	História Áreas Dicionário

	- Portanto, fiz o dicionário das palavras novas de projetos com o RG (que desenhou e disse o significado da palavra <i>macaco</i>), a LG (que desenhou e disse o significado da palavra <i>gruta</i>) e a MT (que desenhou e disse o significado da palavra <i>peessoa</i>). - O SR deu o seu cotão ao AC que perdeu o seu e fez questão de mo dizer. - Ajudei a RV a fazer um novo cotão com a cor que ela queria – laranja. Antes de dizer como se fazia, permiti que pensasse primeiro em como poderia fazer o cotão com lã. - Como percebeu que as suas ideias não eram concretizáveis, fomos pesquisar no meu telemóvel como se fazia e seguimos as instruções.	
	- Para os acalmar hoje e conseguir registar as áreas com o grupo mais calmo, utilizei uma estratégia inserindo os cotões. Referi que os cotões tinham de estar guardados nos bolsos a dormir e que tínhamos de fazer a reunião falando muito baixo para não os acordar – Esta estratégia resultou.	Registo Áreas Comunicações
Reflexão Diária - Hoje a dificuldade de concentração do MM foi notável em diversos momentos, nas reuniões, na aula de música, a pôr a mesa e na leitura da história com a avó da AP. - O LM chamou hoje à atenção do MM quando estava a pôr a mesa dizendo – “<i>Não custa nada pôr a mesa MM, tenta para ajudarmos a Sara.</i>” Disse-o porque se tem apercebido do comportamento instável que o MM tem tido neste momento do dia, e não só.		

	Registo Diário Nº 27	
	15 de novembro	Nº de crianças – 24
	Registos	Tema
Manhã	- Não fizemos reunião e começámos logo a manhã com a escolha das áreas.	Reunião da Manhã

	- O AD e a ML fizeram comigo o dicionário das palavras novas – das que faltavam, o AD quis desenhar a <i>caça</i> e a <i>pesca</i> e a ML o <i>fogo</i>. - Ao AD bastou-me lembrar o projeto da pré-história e mostrar-lhe o painel para ele conseguir desenhar aquilo que queria. - A ML dizia que não sabia como desenhar o fogo, por isso falei-lhe primeiro da associação da palavra fogo ao projeto da pré-história e perguntei-lhe se nunca tinha visto fogo antes. Continuou a dizer-me que não até que lhe mostrei fotografias de fogo e fogueiras reais e representativas, para a ajudar a começar. Aqui a educadora referiu que o melhor é mostrar sempre imagens reais. - Por curiosidade, e já depois de ter desenhado, o AD quis também ver fotografias da <i>caça</i> e da <i>pesca</i> e mostrei-lhe. - A RV pediu-me ajuda para fazer um pompom e dar de presente à irmã. Mais crianças ouvem e pedem o mesmo. Para não acontecer o que aconteceu nas últimas vezes, disse que não e que o melhor seria pensar noutras coisas diferentes que a irmã pudesse gostar ainda mais. - Entretanto nos jogos de chão tive de resolver um conflito que envolvia o SR, o MM, o MR e o RR. O conflito surgiu porque o SR queria brincar com uma das tábuas que as outras crianças estavam a usar e não queriam dar. Para amenizar a situação comecei por dizer que não precisavam das duas tábuas para brincar com os carros e que podiam muito bem partilhar com o SR. O RR percebeu, deu-me razão e foi o primeiro a querer dar a tábua. Já o MR e o MM viraram-se contra mim e não queriam partilhar. Tive que demonstrar como é que era possível brincar só com uma das tábuas, sendo a outra dispensável. Depois de verem, já concordaram em partilhar.	Áreas Dicionário
--	---	---------------------------------------

	- Depois do registo das áreas e enquanto esperávamos pela avó do FS , cantei uma nova canção em francês (<i>Frère Jacques</i>), que a maioria já conhecia e, por isso, envolveram-se neste momento.	Registo Áreas
	- Veio a avó do FS fazer salame – momento prazeroso para todas as crianças – participaram todas na confeção do doce com entusiasmo e agrado e cantaram muitas canções.	Visita da avó do FS
	- Fiz o dicionário das palavras novas de projetos com o FS (que desenhou e disse o significado da palavra <i>instrumentos pré-históricos</i>). - Estive com o LM e o RR na área das ciências a ler diversos livros e a descobrir características de alguns animais – escaravelhos, aranhas, moscas e escorpiões. - A AP quis escrever uma história sobre unicórnios para apresentar nas comunicações e veio pedir-me ajuda para a escrever – resultou numa história sobre um “<i>unicórnio perdido e um coração preso na prisão</i>”. - Hoje tive de resolver um conflito com o SR na área dos jogos de chão. - Joguei o jogo dos animais com o MR porque não tinha companhia e pediu-me para brincar com ele.	Áreas Dicionário
	- Hoje o grupo manteve-se mais calmo comigo, sem a presença da educadora e da auxiliar	Registo Áreas Comunicações
Reflexão Diária - Hoje, o conflito com o SR tornou-se mais grave porque se virou contra mim e tive de o resolver da forma mais calma possível – acalmando, conversando, tentado chamar à razão e fazendo com que compreendesse a gravidade da situação.		

	Registo Diário Nº 28	
	16 de novembro	Nº de crianças – 23
	Registos	Tema

Manhã	- Leitura dos cadernos de notícias – A mãe da CN escreveu a letra da canção francesa que a avó cantou quando cá veio. Relembrámos a canção e a pequena coreografia que criámos no próprio dia.	Reunião da Manhã
	- O BF escolheu desenhar a palavra <i>casa</i> e o LM a palavra <i>agricultura</i>, mesmo sem sabendo o que era. Expliquei-lhe que era o ato de se preparar bem a terra para se cultivar vários alimentos (verduras, legumes, frutas, cereais) e mostrei-lhe fotografias de campos agrícolas. - Quando acabaram, estive com o LM na área das ciências a ver e ler um dos livros dessa a área e a descobrir os vários animais que lá estavam representados. Pelo entusiasmo e pelas inúmeras questões, percebi que é um dos temas pelo o qual o LM tem mais interesse e vontade em saber mais sobre. - Para além disso, estive no ateliê a auxiliar algumas crianças a fazer as suas esculturas – ajudei a AP a fazer um cubo e percebi que fica rapidamente frustrada quando não consegue fazer o que pretende, começando logo a chorar e a querer desistir, mas, nesta situação, persisti, dei alternativas e auxiliei na finalização do produto.	Áreas Dicionário
Tarde	- Li a história <i>A Horta do Simão</i>, que abordava a questão da partilha entre amigos, e estive um pouco por todas as áreas durante a tarde, envolvendo-me em algumas atividades que as crianças iam fazendo, quando percebia que precisavam da minha ajuda – ajudei o VO a fazer um cubo, a AP e a MS a criarem e desenharem partes de uma história em diferentes cartões, o BF a fazer uma bicicleta e a TV a construir um vulcão com materiais de desperdício. - Para além disso fui gerindo alguns conflitos que iam surgindo, principalmente com o MM.	História Áreas
	- Depois de registar as áreas, orientei, com a ajuda da educadora, a avaliação da semana, perguntando às	Registo Áreas Diário de Turma

	crianças quais as situações que não gostaram e que gostaram de vivenciar e aquilo que queriam fazer na próxima semana.	Comunicações
Reflexão Diária - A maioria, senão todas, das situações que as crianças descreveram, na avaliação da semana, e disseram não ter gostado de vivenciar predem-se a questões de conflitos entre pares. Isto comprova o quão recorrente são estas situações no dia-a-dia do grupo e quão este se caracteriza por ser muito agitado e com muito pouca autorregulação, a nível comportamental e temperamental. - A conversa de “avaliação” da semana, tida com a educadora e com a professora orientadora hoje, veio realçar a importância do diálogo em equipa para o bom funcionamento da mesma dentro de sala e contribuir para a minha própria autoavaliação e reflexão da prática que tenho adotado.		

5.8. 19 a 23 de novembro

	Registo Diário Nº 29	
	19 de novembro	Nº de crianças – 25
	Registos	Tema
Manhã	- Hoje começaram a preencher o mapa das presenças ainda antes de entrarem na sala. Algumas crianças preenchem com a família à chegada da instituição.	Reunião da Manhã
	- Com o grupo responsável, relembrei todos os passos do projeto dos vulcões feitos até agora. - Combinaram em conjunto, com o meu auxílio, o que pôr na exposição e a que sala fazer a divulgação. Decidiram pôr na exposição todos os painéis que fizeram desde o início do projeto, a maquete e os desenhos e as esculturas feitas por algumas crianças. Para além disso combinaram como fazer a divulgação e atribuindo tarefas diferentes para cada. O LM sugeriu mostrar os vídeos dos vulcões e fazer a	Áreas Projeto dos Vulcões – Exposição Registo Áreas

	experiência da erupção do vulcão e o restante grupo concordou. - Ajudei a escrever a história da MS para as comunicações sobre 5 cotões que encontraram uma menina, um camaleão e um coração.	
	- Foi uma aula diferente, com diversas atividades/tarefas/exercícios/desafios a serem executados sempre com cadeiras.	Aula de Dança
	- contei a história no tapete e foi um momento diferente. Senti maior proximidade com o grupo e o mesmo mais envolvido e atento.	História
	- Nesta reunião da tarde conversei com todos sobre os passos que relembramos do projeto dos vulcões para avivar a memória de todos.	Registo Áreas Comunicações
Reflexão Diária - Mesmo com as pausas que foram feitas, as crianças lembraram-se de tudo aquilo que fizemos para o projeto dos vulcões e deram ideias bastante dinâmicas para executarmos na divulgação.		

	Registo Diário Nº 30	
	20 de novembro	Nº de crianças – 25
	Registos	Tema
Manhã	- Fiz a reunião da manhã tranquilamente, sem me esquecer de nada e lidando calmamente com os comportamentos das crianças, conseguindo acalmá-las. - Relembrei a ideia do Dossiê das Canções e mostrei as canções que trouxe para lá pormos. - Até chegar a nossa visita ensinei ao grupo uma lengalenga e concordaram em pôr no Dossiê das Canções. - Entretanto chegou a avó do AC para nos ler uma história – Julião e o Melro Poeta. Ouviram atentamente, até porque era uma história bastante extensa,	Reunião da Manhã Visita da avó do AC

	questionaram, fizeram questão de ver as imagens e relacionar com aquilo que estavam a ouvir.	
	- Estive com o VO e com a RF a escrever uma história sobre vulcões para lerem e mostrarem a ilustração nas comunicações e para pormos na exposição do projeto dos vulcões. - Escrevi com a RF uma história, para as comunicações, sobre uma menina que vivia ao pé do vulcão e auxiliei no desenvolvimento da história. - Na mesma mesa, tinha a MM e a BC a ilustrar as canções do Dossiê das Canções e o TG e o RR a fazer o Plano da Ginástica. - O RR sugeriu fazermos uma sessão de educação física sobre o projeto dos vulcões e o TG aceitou com entusiasmo. Tiveram ambos ideias muito interessantes, interligadas com a temática dos vulcões e, em simultâneo, com os movimentos que normalmente executam nas sessões de educação física. - Antes de irmos para o ginásio, mostrei a todos o plano, dizendo que era diferente e que teriam de me ouvir com muita atenção para perceberem bem como ia decorrer a sessão.	Áreas Plano Ginástica Dossiê das Canções Registo Áreas
	- A sessão correu bem – as crianças fizeram com mais entusiasmo e encarnando bem as “personagens” por perceberem que tinha uma história por detrás, relacionada com o projeto que estávamos a fazer ainda, sobre os vulcões.	Aula de Ginástica
Tarde	- MM , CN e BC puseram as mesas sem ser precisa a minha orientação. Os três são bastantes autónomos nesta tarefa.	Recreio Refeitório
Reflexão Diária - Como hoje só fico de manhã, faço questão de passar mais tempo com o grupo à hora do almoço para os acompanhar sem ser dentro de sala e fora de desafios.		

	Registo Diário Nº 31	
	21 de novembro	Nº de crianças – 25
	Registos	Tema
Manhã	- Decidimos fazer a divulgação do projeto dos vulcões à sala por ter os irmãos de muitas crianças da nossa sala. - Educadora lançou novo desafio de artes – pintura de <i>Rothko</i>.	Reunião da Manhã
	- Fizemos o convite para a sala - ML, FS e CN quiseram ilustrar mais canções do Dossiê. - Acompanhei e ajudei algumas crianças a fazer/criar desenhos, esculturas e histórias sobre vulcões para pôr na exposição do projeto. - O grupo ficou muito entusiasmado com o desafio da pintura de <i>Rothko</i> e muitas crianças chegaram a repeti-lo diversas vezes. - MS, CN e ML foram comigo entregar o convite à sala dos irmãos para assistirem à divulgação do projeto dos vulcões.	Áreas Dossiê das Canções Registo Áreas
	- Sugeri trazer o puzzle de Portugal, a propósito da notícia da TS, para vermos a localização do Arquipélago dos Açores e, quem sabe, de outras cidades do nosso país. - As comunicações de hoje foram maioritariamente sobre as produções (desenhos e esculturas de vulcões) que as crianças estiveram a fazer para pôr na exposição do projeto. - No final da reunião, a RF comentou com todos que prefere as reuniões no tapete porque acha que se concentram muito melhor.	Registo Áreas Comunicações
Reflexão Diária		
- A mudança do espaço dos momentos de reunião e da leitura das histórias tem sido benéfica para o grupo, pois sinto-os mais calmos e concentrados nestes momentos		

e não tão agitados e distraídos como de costume – Prova disso foi o comentário que a **RF** disse e com o qual todas as crianças concordaram, dizendo que preferem que as reuniões sejam feitas desta forma.

	Registo Diário Nº 32	
	22 de novembro	Nº de crianças – 25
	Registos	Tema
Manhã	- Trouxe o <i>puzzle</i> de Portugal para quem quisesse o fazer. O ML e o TG foram as duas crianças que o fizeram do princípio ao fim. - Escrevi a história sobre vulcões da RV e a que a RF fez com o VO enquanto eles a ditavam. - A AP criou uma história sobre um unicórnio que não queria comer ervas. É um livro especial porque dá para “<i>ver dos dois lados, é só virar ao contrário</i>”. - Hoje preparei algumas coisas para pôr na exposição e muitas crianças vieram ter comigo, curiosas, a perguntar o que queriam dizer todas as frases que viam.	Áreas Projeto dos Vulcões – Puzzle Registo Áreas
	- Fiz com o VO e com a RF uma “<i>maquete enorme de vulcões que é para a exposição do nosso projeto para toda a gente ver</i>” e também para explicar aos pares no momento das comunicações. - Fotografei o <i>puzzle</i> que fizeram e imprimi. - Colei num painel e estive a ver com algumas crianças a localização do Arquipélago dos Açores e das nove ilhas que o compõem, bem como os nomes e fotografias de vulcões de cada uma – <i>Corvo; Flores; São Jorge; Faial; Pico; Terceira; São Miguel; Ponta Delgada; Santa Maria</i>.	Áreas Projeto dos Vulcões – Arquipélago dos Açores Registo Áreas
	- Expliquei ao grupo, com as crianças que o fizeram comigo, o painel do Arquipélago dos Açores. O LM foi o único que chegou mesmo a memorizar os nomes de algumas ilhas – <i>S. Miguel, Santa Maria e Pico</i> – bem como o seu local no mapa.	Comunicações

Reflexão Diária

- Fiquei surpreendida com a capacidade do **ML** e do **TG** para fazerem *puzzles*. O que eu trouxe hoje é até bastante complicado, com muitos pormenores, daí a minha surpresa. Conseguiram fazê-lo sem ser preciso muito a minha intervenção. Auxiliei apenas a princípio, a fazer a “moldura” do *puzzle*.
- Hoje fizemos as comunicações de modo diferente e, de certa forma, mais organizada – produções no centro do tapete sem ser preciso as crianças responsáveis levantarem-se. Esta estratégia não cria tanta “confusão” como a anterior.

	Registo Diário Nº 33	
	23 de novembro	Nº de crianças – 18
	Registos	Tema
Manhã	- A manhã de hoje foi ocupada com a montagem da exposição do projeto. - A seis crianças responsáveis pelo projeto ajudaram-me na montagem, sugerindo o local de algumas produções e painéis e pendurando alguns.	Projeto dos Vulcões – Exposição
	- Fui à sala do lado buscar pedras vulcânicas (Basalto e pedra pomes) para observarmos, visto ser importante a visualização e o toque em produtos reais de um fenómeno natural.	Registo Áreas Rochas Vulcânicas
Tarde	- Tivemos uma formação com uma educadora da instituição. - Na formação dividimo-nos em dois grupos, sendo que as adultas de um dos grupos teriam de se passar por crianças e as do outro grupo por educadoras. Fomos levadas para uma sala com os mais diversos tipos de materiais coloridos e bastante apelativos – as “crianças” brincaram e as “educadoras” observaram e registaram em simultâneo por escrito. Feito este exercício, os grupos inverteram os papéis e dirigimo-nos para outra sala com outro tipo de material, desta vez apenas fita-cola de papel – mais uma vez, as “crianças” brincaram e as “educadoras” observaram e	Formação – Documentação Pedagógica

	registaram em simultâneo por escrito. A seguir, juntaram-se grupos de 4/5 pessoas com o objetivo de cruzar dados e impressões e documentar os mesmos para no final se discutirem resultados.	
Reflexão Diária - Fiquei satisfeita com o resultado final da exposição. Ainda mais quando vi e ouvi a reação, de surpresa, e comentário da RF, “<i>Uaaaauuu Sara, que lindoo, está aqui tudo o que nós fizemos!!</i>” e de algumas famílias. A exposição do projeto dos vulcões no centro da instituição recebeu visitas de várias famílias. Muitas delas, em pequenos momentos de diálogo, vinham ter comigo dar o seu <i>feedback</i>, sempre positivo, sobre o trabalho desenvolvido com o grupo. A mãe da TS, por exemplo, elogiou toda a exposição e agradeceu o meu empenho, por ver nas falas da filha o impacto que teve o projeto. - A educadora viu a exposição e disse apenas que faltava acrescentar o título e ajeitar uma fotografia, mas deu um <i>feedback</i> bastante positivo. - Em conversa com a educadora sobre o funcionamento das comunicações, a mesma admite que atribui bastante importância às regras que decide com o grupo para que o momento flua sem constrangimentos, mas ressalta que não significa que não seja benevolente quanto ao cumprimento das mesmas. Pelo contrário, permite que sejam flexíveis e ajustadas à própria disposição do grupo no determinado dia e no determinado momento, referindo que o que acaba por ser mais importante é a gestão mediada do grupo para que, principalmente, se ouçam umas às outras, se valorizem e se sintam capazes.		

5.9. 26 a 30 de novembro

	Registo Diário Nº 34	
	26 de novembro	Nº de crianças – 22
	Registos	Tema
Manhã	- Esta manhã conversei com alguns pais para lhes pedir autorização para a captura de fotografias dos seus filhos.	Reunião da Manhã

	- Estive, com o LM e com o BF , na área da biblioteca a ler várias histórias e eles quiseram que uma delas fosse contada por mim à tarde na hora da história.	Áreas Registo Áreas
Tarde	- No recreio, este grupo estava acompanhado por um com crianças mais novas. Uma delas caiu e magoou-se. O MR viu e, sem hesitar, ajudou-a a levantar, recompor-se e sentar-se no triciclo novamente. Ainda andou um pouco com ela para lhe mostrar que não precisa de ter medo de andar novamente no triciclo.	Recreio Refeitório
	- O dia em que os lápis desistiram foi a história que li a pedido do LM e do BF . - Referi que tínhamos de fazer o título da exposição e a educadora explicou o que era um título. Eles decidiram – Os vulcões.	História
	- O AD , o MR , o BF e o ML estiveram bastante atentos e souberam responder à maior parte das perguntas do professor. - O MM esteve muito distraído e destabilizou o grupo.	Aula de Inglês
	- AP e LC escreveram o título da exposição. - Resolvi conflito com MM e SR na área dos jogos de chão. Fui com o MM para fora da sala e deixei que se acalmasse até me conseguir ouvir. Disse que a família não ia gostar nada de o ver assim e ele concordou comigo. Pedi-lhe para voltar para a sala só quando se sentisse mais calmo e na condição de não destruir as construções dos amigos, mas, antes, brincar e construir com eles.	Áreas
	- Hoje foi a primeira vez que me impus de forma mais assertiva porque o grupo estava realmente muito agitado. E resultou, talvez porque nunca viram uma reação destas da minha parte com eles.	Registo Áreas Comunicações
Reflexão Diária		
- A atitude do MR foi de louvar e bastante sincera. Não o fez para surpreender nenhum adulto, fez por reparar que a menina precisava mesmo da sua ajuda. Mais		

tarde, falei com ele e elogiei a sua atitude. Perguntei porque o fez e respondeu-me – “*Não estava mais ninguém lá ao pé dela. Eu era o único e ela precisou de ajuda.*”

- Quanto à minha investigação, desde início que tenho vindo a informar a educadora sobre tudo o que pretendo fazer para desenvolver a investigação e sobre quais os meus objetivos, métodos, técnicas e instrumentos e a própria tem feito algumas sugestões para que eu melhore alguns aspetos.

	Registo Diário Nº 35	
	27 de novembro	Nº de crianças – 25
	Registos	Tema
Manhã	- A educadora alterou a sala e falou sobre a mudança da mesma, perguntando se concordavam ou se preferiam de outra forma. - O BF fez anos e a sua família veio cantar-lhe os parabéns à sala. O grupo no geral manteve-se calmo, exceto o MM.	Reunião da Manhã
	- Fomos, uma última vez, preparar a divulgação do projeto e sabiam todos muito bem aquilo que iriam dizer e fazer e qual a ordem.	Áreas Projeto dos Vulcões – Divulgação Registo Áreas
	- O grupo visualizou alguns vídeos a propósito do projeto da pré-história que estão a realizar com a educadora.	Visualização dos vídeos da Pré-História
Reflexão Diária		
- A divulgação correu bem, sem contratempos – cumpriram todos o seu dever e demonstraram satisfação e orgulho em falar e mostrar tudo o que fizeram e viram.		

5.10. 03 a 07 de dezembro

	Registo Diário Nº 37	
	03 de dezembro	Nº de crianças – 23
	Registos	Tema

Manhã	- Por estarmos no início do mês, a educadora atualizou, em reunião com o grupo, os instrumentos da sala, inserindo os mesmos, mas em branco para novo preenchimento no mês de dezembro, e focou-se na tabela do mês das Comunicações. Constatou que em novembro a CN, a MaR, o TG e a TS não fizeram nenhuma comunicação. Assim sendo, combinou com estas crianças que hoje iriam fazer comunicações e que, para tal, iria hoje abrir uma exceção e permitir um maior número de inscritos no momento. - Começámos hoje a registar as alturas de cada criança da sala com o auxílio de uma fita métrica e uma régua. - Algumas crianças começaram também a fazer os enfeites de Natal.	Áreas Alturas Registo Áreas
Tarde	- A educadora leu a história – Não é um Caixa e deu a ideia de começarem um projeto novo com caixas, em que cada criança idealizava a sua caixa e depois punha em prática a ideia. - Continuámos a medir as alturas das crianças. Ficou apenas a faltar as das que faltaram hoje. - O VO veio falar comigo sobre uma ideia que teve a propósito de ter estado a ver livros de animais na área das ciências. Quer, então, começar um novo projeto sobre bichos venenosos. Disse-lhe para pensar melhor na ideia e para depois contar-me os pormenores todos dela para podermos iniciar o novo projeto.	História Áreas Projeto Bichos Venenosos
Reflexão Diária - A nova atividade sobre as alturas suscitou grande interesse por parte de todas as crianças. Logo, compararam alturas, destacando quem era o mais alto e o mais baixo, bem como a mais alta e a mais baixa da sala. Isto levou a algum “gozo” por parte de algumas crianças, pelo que a educadora teve de intervir – Referiu que não há motivo para rir das crianças que são mais baixas, pois não é uma característica física que a define para o bem nem para o mal.		

	Registo Diário Nº 38
--	-----------------------------

	04 de dezembro	Nº de crianças – 23
	Registos	Tema
Manhã	- Levei um bolo de aniversário, visto ser o meu dia de anos. - No final da reunião cantaram-me os parabéns. Referi que foram os meus irmãos a fazer o bolo e, com tanta curiosidade, falei-lhes um pouco sobre a minha família.	Reunião da Manhã
	- Fiz o plano da ginástica com a RV e com o VO – duas crianças com as ideias no lugar, muito decididas sobre aquilo que querem e não querem fazer. - O grupo continuou a fazer os enfeites de natal.	Áreas Plano Ginástica Registo Áreas
	- Os responsáveis pela sessão de hoje souberam explicar muito bem aquilo que planearam, no entanto foi difícil serem ouvidos pelo grupo tanta foi a agitação. Por isto, a educadora teve que, inevitavelmente, intervir para que todos se concentrassem. - Apesar de tudo, consegui ser ouvida em certos momentos.	Aula de Ginástica
Reflexão Diária - Ainda sinto, nesta fase do estágio, bastantes dificuldades na gestão do grupo, principalmente durante as sessões de educação física. Tenho nestas alturas de elevar o tom de voz e fazer com que fiquem mesmo todos em silêncio para conseguirem ouvir e fazer as atividades – o que nem sempre é fácil pelo tamanho do espaço e por ser mais fácil a dispersão do grupo pelo mesmo.		

5.11. 10 a 14 de dezembro

	Registo Diário Nº 39		
	10 de dezembro	Nº de crianças – 24	
	Registos		Tema
Manhã	- Assim que cheguei contactei com algumas famílias para receber os seus filhos na sala. - Acompanhei todos à casa de banho e pus “conversa em dia” visto que faltei nos últimos dias – perguntei o		Sala Autocarro (Ida)

	que andaram a fazer e muitos perguntaram o motivo da minha ausência. Falaram principalmente de saídas com as famílias e de brincadeiras na sala. Autocarro – AP preocupou-se com a LC por ainda não ter cinto e chamou-a à atenção por ser perigoso estar sem ele. - Demonstraram grande entusiasmo em ir ao Linhó – só queriam mostrar que sabiam o caminho e contaram-me tudo o que lá existe e que se podem fazer coisas muito divertidas.	
	- Assim que chegámos e explorámos todos os recursos existentes começámos as construções e outras tantas tarefas – casa; cabana; estábulo; baloiços; árvore de natal; plantar árvores; gravuras rupestres com pedras grandes e pequenas; enterrar bolotas na terra; teatro do capuchinho vermelho (fizeram o cenário, decidiram as personagens e a educadora filmou); encontrámos uma salamandra e fomos pesquisar se era venenosa ou não – construímos uma zona de proibição para ninguém se aproximar dela (VO disse logo para inserirmos a salamandra no projeto dos bichos venenosos; o SO reparou que a salamandra tinha o mesmo padrão que o fio das suas calças).	Linhó
Tarde	- Fomos à capela do Linhó e cantámos uma música para Jesus; Passeámos pela quinta; vimos azevinhos – “a <i>planta do natal</i>”; vimos flores diferentes daquelas a que estamos habituados a ver e com cores muito vivas. - Passámos pela casa de uma bruxa (uma brincadeira que a educadora e a auxiliar fazem com eles sempre que vão ao Linhó), que acreditam eles ter lá uma prisão onde prendem os meninos que se portam mal. - No final do dia fizeram desenhos.	
	- Encontrei no telemóvel a flor que encontrámos no Linhó e descobrimos o seu nome “<i>estranho e difícil</i>”.	Autocarro (Chegada) Recreio

Reflexão Diária

- Durante a viagem, as crianças que estavam à minha volta fizeram imensas perguntas sobre todo o caminho que estávamos a perguntar, mas o **LM** foi quem fez mais, atentando e questionando tudo o que observava da sua janela, desde a marcas de carros, árvores, sol e lua, marcas na autoestrada e sinais de trânsito.

Registo Diário Nº 40		
	12 de dezembro	Nº de crianças – 23
	Registos	Tema
Manhã	- Fui, sozinha, buscar as crianças de uma sala para a nossa. Nesta reunião lembrei o que tinha deixado pendente – a atividade das alturas – e pus-me a par do que se tem realizado ultimamente na minha ausência – têm feito enfeites e desenhos de natal, presépios para expor, desenhos sobre a Sala da Interioridade e presentes. - Perguntei pelo RR que tem faltado há alguns dias. - A família da AP ofereceu uma prenda para todo o grupo e todos adoraram – muitas fitas cola de papel e coloridas.	Reunião da Manhã
	- MM e TS marcaram a sua altura numa tira de papel de cenário e recortaram-nas para depois pintarem-nas fazendo um padrão. O MM começou a fazer a tarefa contrariado, mas com o meu acompanhamento foi capaz de a fazer com mais calma e mais concentrado. - Registei as áreas e mostrei as tiras com padrões que os amigos estiveram a fazer e combinei quem ia fazer comigo à tarde. - Como o SR teve que sair mais cedo fez a sua comunicação com o AC a expor as suas construções de legos.	Áreas Alturas Registo Áreas
Tarde	- ML veio ter comigo muito entusiasmada dizer que ontem tinha comido a fruta, a sopa e a comida mais rápido e que não tinha demorado tanto tempo como o habitual – felicitei-a por isso.	Recreio Refeitório

	- MM pôs a mesa muito bem. Já me tinha pedido ajuda para pôr os guardanapos. Quando acabou foi ajudar os amigos a pôr os copos.	
	- CN bateu sem querer no BF, que me veio contar, e sentiu-se mal por isso, vindo até mim a chorar, justificando que tinha sido sem querer e que já tinha pedido desculpa. - Ouvi o TG a cantar e comentei esta atitude com a educadora porque raramente o ouço falar, quanto muito cantar. - Conversei com a educadora sobre os últimos acontecimentos na sala e sobre a situação familiar do MM, que pode justificar os seus comportamentos mais instáveis ultimamente, e a reunião que teve com a família e com a psicóloga da escola.	Áreas Alturas
Reflexão Diária - TS fez a sua tarefa sossegada e concentrada enquanto que MM encarou a tarefa como uma corrida. A certa altura, o MM concentrou-se mesmo naquilo que tinha de fazer com o meu incentivo e ajuda. Até que me disse que não precisava de ajuda e que eu podia ir ajudar outra pessoa. Respeitei-o e deixei-o fazer sozinho, mas fiquei sempre a observá-lo. - CN reagiu por impulso, sem querer e percebi que ficou com receio que pudesse vir a repreendê-la quando ela sabia que tinha batido no par sem qualquer intenção.		

	Registo Diário Nº 41	
	13 de dezembro	Nº de crianças – 24
	Registos	Tema
Manhã	- Chegou, entretanto, o LM com a minha prenda de natal, abri à sua frente, mostrei a todos e agradeci bastante. - Vieram à sala meninos da escola do lado, do 6º ano de escolaridade, contar a história d'O <i>Senhor Feliz</i> que vivia numa terra feliz. As crianças ouviram a história com muita atenção e envolveram-se no momento de forma tão autêntica, falando cada um sobre as suas	Reunião da Manhã

	emoções – “ <i>Eu não estou sempre feliz como o Senhor Feliz, às vezes fico chateado; Eu fico com raiva e vermelho e a tremer; Eu fico triste quando zangam comigo.</i> ”.	
	- FS veio ter comigo e disse-me que queria acrescentar uma lengalenga ao dossiê das canções. Escrevi e lengalenga e ele ilustrou-a. - VO quis juntar três folhas para fazer uma grande pintura – estava muito indeciso quanto a que história queria desenhar – Capuchinho, 3 Porquinhos, Sr. Feliz, Rapunzel. Acabou por desenhar a salamandra que vimos no Linhó, mas diferente, à sua maneira.	Áreas Alturas Dossiê Canções Registo Áreas
	- Ensaio de Natal com mais outras duas salas – todos sabiam as letras e coreografias das canções. - Foram entrando crianças mais novas na sala para se sentirem à frente e também ensaiarem – uma delas não tinha espaço para se sentar e o SR ajudou-a, afastando-se e dizendo que se podia sentar ao seu lado.	Aula de Música Ensaio de Natal
Tarde	- ML mais uma vez veio ter comigo, contente, e disse que já tinha comido a fruta – felicitei, dando os parabéns e mostrando-me igualmente contente com a notícia. - MM não quis mesmo pôr a mesa e hoje quem esteve a acompanhá-lo foi a educadora.	Recreio Refeitório
	O rapaz que tinha medo – ouviram mais uma história para além daquela que ouviram de manhã. Estavam desta vez muito agitados.	
	- Algumas crianças ficaram a fazer o desafio das tiras das alturas e, entretanto, fiquei sozinha na sala. Aqui já não consegui acompanhar tanto estas crianças, tive de estar atenta a todo o grupo e foram surgindo vários conflitos que tive de resolver.	Áreas Alturas
	- Educadora falou da necessidade de trazer algo para a sala para eles se sentarem à volta do tapete, porque se estavam a sentar no chão, o que não é confortável para nenhuma das crianças.	Registo Áreas Comunicações

	- Pediu ideias e surgiram 3 – comprar almofadas, pedir às outras salas ou trazer de casa. A ideia escolhida foi a última, do MR, por ser mais prática e fácil. - Educadora chamou a atenção do grupo para o facto de não poderem colocar o nome na folha das comunicações no dia anterior e sem saberem o que vão comunicar.	
Reflexão Diária - O grupo envolveu-se bastante no momento em que os meninos da escola do lado contaram uma história – porque a contaram de modo entusiasmante e muito cativante. - A ML sempre foi das últimas crianças a acabar de comer e a ficar no refeitório sem brincar porque mastiga muito devagar e ultimamente tem conseguido comer mais depressa e faz questão de o dizer a toda a gente. – É para ela uma conquista pessoal muito importante, por isso importa-lhe contar às suas figuras de referência para se sentir valorizada.		

	Registo Diário Nº 42	
	14 de dezembro	Nº de crianças – 24
	Registos	Tema
Manhã	- Hoje foram todos recebidos à porta da sala pela educadora com um beijinho, algo que já tinha sido combinado antes, desde o “festejo”, na instituição, do dia do abraço. - Na reunião mostrei as embalagens de iogurte que trouxe de casa para todos puderem utilizar na criação das esculturas.	Reunião da Manhã
	- Continuaram a pintar as tiras – Hoje acabam e fica apenas a faltar a tira da LC, para depois se fazer o gráfico. - Muitas crianças utilizaram as embalagens de iogurte que eu trouxe de casa nas suas esculturas. - A AP quis fazer com essas embalagens um telefone e pediu a minha ajuda.	Áreas Alturas Registo Áreas

Tarde	- Continuaram a pintar as tiras e a AP acabou o seu telefone com a minha ajuda. - Educadora lembrou a todos que deveriam falar com as famílias sobre a questão das almofadas. - Ficou combinado continuarmos alguns projetos e acabarmos outros na próxima semana.	Áreas Alturas Registo Áreas Comunicações
Reflexão Diária - A receção calorosa logo pela manhã é uma ótima forma de receber as crianças e de as fazer sentir bem-vindas à sala, um local que deve ser securizante para todos. - Fiz uma contribuição para a sala e não estava à espera que reagissem tão bem e utilizassem já hoje todos os materiais que trouxe. Prova a criatividade deste grupo e o hábito que têm em fazer esculturas, utilizando materiais reutilizáveis.		

5.12. 07 a 11 de janeiro

	Registo Diário Nº 43	
	07 de janeiro	Nº de crianças – 23
	Registos	Tema
Manhã	- As crianças já não me viam há muitos dias, por isso tive direito a uma receção bastante calorosa e com muitas novidades para contar – festa de natal da instituição; férias de natal; presentes recebidos; passeios com as famílias; brincadeiras novas nas áreas; novas ideias de projetos a realizar; algumas alterações na sala, entre outras coisas. - Relembrei-lhes da atividade que deixámos pendente e que temos de acabar – gráfico das alturas. LC lembrou-se que era a única que ainda não tinha feito a sua tira para conseguirmos fazer o gráfico. - Relembrei que ainda temos pendente o Dossiê das Canções. - Relembrei o projeto que vamos agora começar, dos bichos venenosos.	Reunião da Manhã

	- Antes de irmos visitar a escola do lado, estive com as crianças nas áreas e a envolver-me nas suas brincadeiras, restabelecendo o contacto, visto que não os via há muito tempo.	
	- Acabaram as coroas do dia dos Reis e levaram-nas para a escola do lado para cantar as janeiras aos <i>“meninos mais crescidos”</i> .	Visita a outra Escola
	- No ateliê, a RV , MS e LC ilustraram as canções que faltavam e quando terminaram, algumas crianças quiseram utilizar o dossiê nas suas brincadeiras na área do espetáculo.	Áreas Dossiê Canções
	- Aula com arcos que assumiram diversas formas e utilidades – Volante, aureola, mochila, cama, trotinete, montanha – e serviram para explorar diversos deslocamentos – rolar, saltar a pés juntos, saltar ao pé coxinho, entre outras coisas. - No princípio da aula, o MM estava a perturbar bastante o grupo e não queria fazer nenhuma das tarefas que a professora pedia. Comecei por chamá-lo à atenção. Ao vir que não estava a resultar fiz com ele a aula, ajudando-o e incentivando-o, para se sentir acompanhado, integrado no grupo e focado na aula.	Aula de Dança
Tarde	- Hoje a AP pôs a mesa contrariada e sem vontade, o que nunca acontece. No final conversei com ela para perceber se estava tudo bem e se tinha acontecido alguma coisa no recreio que a tinha deixado triste ou zangada. Acabou por me confessar que se tinha chateado com as amigas no recreio porque não a deixavam brincar com elas no carro.	Recreio Refeitório
	- Estas aulas costumam ser de total agitação, mas hoje, o professor conseguiu cativar o grupo com um jogo em conjunto – tinham de esconder uma coroa e o professor tinha de adivinhar a criança que a tinha. - O professor leu uma história que implicava adivinhar o local onde estava escondido determinado objeto.	Aula de Inglês

	- Para além disto, cantaram canções já rotineiras desta aula e outras novas. - Muitas das coisas ditas em inglês foram traduzidas pela educadora para ser perceptível por todos.	
	- Teia do projeto dos bichos venenosos com o grupo responsável – VO, BF, SR, MT, MM e AC. Dei, de certa forma, as minhas próprias ideias para restringir um pouco a quantidade enorme de animais venenosos que existem. A educadora participou neste momento, fazendo questões e conversando sobre o tema. As crianças revelaram alguns conhecimentos que já têm sobre o mesmo. - A LC acabou a tira com a sua altura. - Com VO, MT, RG e LM decidimos quais os primeiros bichos venenosos que iríamos investigar.	Áreas Alturas Projeto Bichos Venenosos
	- Abri à frente do grupo todas as prendas que me deram de Natal e agradeci a todos – algumas crianças sentiram-se mal por não me terem dado nenhuma prenda, principalmente o SR.	Registo Áreas Comunicações
Reflexão Diária - Pelas várias atitudes de carinho que tiveram comigo, as crianças demonstraram ter sentido a minha falta e fizeram-me sentir parte do grupo. - Dança – MM tem medo de fazer a cambalhota e, quanto aos outros exercícios, ou não quer fazer ou, quando tenta, desiste facilmente, dizendo sempre que não consegue. Hoje recusou-se a fazer a cambalhota, mas a auxiliar disse que não saía da sala enquanto não a fizesse porque sabia que era capaz. No final da aula fez e todo o grupo o felicitou. - Inglês – penso que o grupo está mais participativo e atento nestas aulas e grande parte das crianças percebe muitas das coisas que são ditas em inglês. Bichos Venenosos – Modo de trabalho da MT e do AC surpreendeu-me – interessados no tema, com muitas questões e muita vontade de pesquisar, descobrir mais e chegar às respostas das questões por eles formuladas. Tive de acompanhar mais o MM enquanto estávamos a fazer a teia, pedindo muito a sua participação na partilha de ideias que já sabia, na formulação de perguntas e na escrita da teia. VO		

sempre bastante participativo, com muitas ideias e ansioso pelo começo deste projeto, visto que a ideia foi sua.

	Registo Diário Nº 44	
	08 de janeiro	Nº de crianças – 23
	Registos	Tema
Manhã	- Fiz a reunião sozinha sem hesitação. Consegui organizar bem o grupo até a chegada da auxiliar. - Contaram as novidades do fim-de-semana enquanto não chegava a família do MM.	Reunião da Manhã
	- Mãe do MM chegou com o irmão mais novo, que deliciou e alegrou todas as crianças do grupo. - Enquanto esperávamos pelo pai, tentávamos adivinhar o sabor do bolo. Surgiram muitos palpites – iogurte, chocolate, limão, morango. No final descobriram que era de laranja e que ninguém tinha conseguido adivinhar.	Aniversário MM
	- FS e MaM quiseram que a ginástica de hoje fosse com arcos por terem gostado muito da aula de dança de ontem, com arcos também. - No ateliê o VO e o SR fazer o seu próprio enorme bicho venenoso para o projeto. - Hoje não puderam ir brincar para um dos recreios por terem lagartas do pinheiro. Não sabiam o que eram e quiseram que fosse o nosso primeiro animal do projeto.	Áreas Plano da Ginástica Projeto Bichos Venenosos – Desenho Registo Áreas
Tarde	- O VO e o SR continuaram a fazer o seu bicho venenoso e começaram a fazer a teia do projeto. - Hoje tivemos que arrumar mais cedo porque o grupo da sala do lado veio fazer a divulgação do seu projeto das baleias.	Áreas Projeto dos Bichos Venenosos – Teia
	- Ouviram com bastante atenção e interesse. - Reconheceram algumas histórias de baleias que foram contadas e muitos já sabiam determinadas características que foram transmitidas sobre este	Partilha da sala 6

	animal, enquanto que outros questionavam certas informações que iam ouvindo, pedindo esclarecimentos.	
	- Hoje lembraram-se de preencher o Diário de Turma para ser mais fácil fazermos a sua avaliação no final da semana. - Combinámos que amanhã iríamos finalmente fazer o gráfico das alturas, acabar a teia e o bicho enorme do projeto.	Registo Áreas Comunicações
Reflexão Diária - Os responsáveis da semana planearam a sessão com uma quantidade certa de materiais – 23 arcos, 1 para cada criança. Quando chegámos ao ginásio percebemos que não existiam os 23 arcos de que precisámos e, no momento, tive de adaptar a sessão às circunstâncias do momento – Diminuí o número de crianças por equipa e metade do grupo teve de fazer a aula à vez, o que acabou por resultar muito bem. Tive de adaptar imediatamente àquilo que tinha à minha disposição. - A sessão de educação física de hoje foi a que senti ter sido a mais divertida para o grupo. No final da sessão pedi <i>feedback</i> ao grupo e foi muito positivo, dado terem querido repetir os mesmos jogos vezes e vezes sem conta e referido que a próxima sessão tinha de ser igual a esta, com arcos, mas com exercícios diferentes. - Quanto a comportamentos, o MR recusou-se a continuar a aula por ter muito mau perder e não saber lidar com a “derrota”.		

	Registo Diário Nº 45	
	09 de janeiro	Nº de crianças – 23
	Registos	Tema
Manhã	- Fiz a reunião mais rápido e a educadora chamou-me à atenção. - Educadora lembrou o que grupo da existência da sala do Dossiê das Canções e da necessidade de lhe dar utilidade, dando ideias de brincadeiras que com poderiam ser feitas. Com esta conversa as crianças e a educadora sugeriram novas canções para lá inserir. - Ao pedir para as crianças escolherem as aulas de orientações diferentes e gerou alguma confusão na	Reunião da Manhã

	sala. – Educadora alertou, dizendo ser preciso dar apenas uma orientação a e fazer-lhes entender que quando estão em reunião têm de saber esperar uns pelos outros.	
	- BF e AC terminaram a teia do projeto. - SR e VO terminaram o seu bicho venenoso enorme. - BC fez com a educadora um convite à sala do lado para vir à nossa sala cantar canções que não conhecemos e podermos inseri-las no Dossiê. - SR, LC e FS quiseram fazer desenhos de novas canções para pôr no Dossiê. - A sala do lado veio fazer-nos um convite para vermos a divulgação do seu projeto sobre as bolotas.	Áreas Projeto Bichos Venenosos – Teia e Desenho Dossiê Canções Registo Áreas
	- Novas canções sobre o inverno. - Fizeram uma atividade em que tinham de fazer corresponder o som, que ouviam com instrumentos de sopro, à composição que estava na folha.	Música
Tarde	- AD pôs a mesa rápido e bem para conseguir ir jogar à bola com os amigos, mas, ao ir para o recreio, reparou que já estavam a arrumar e ficou muito triste.	Recreio Refeitório
	<i>História da Formiga Horripilante</i> – questionaram sobre o significado desta palavra nova e esclareci-lhes.	História
	- RV, MR e AD fizeram comigo o gráfico das alturas e foi fruto de um verdadeiro trabalho em equipa – O MR conseguia perfeitamente verificar as alturas de cada criança e vinha dizer-me os números corretos. Quando vinha, a RV ouvia os números e conseguia identificá-los na régua que eu desenhei. Depois disso, o AD ia buscar as tiras das crianças e eu, ou uma das crianças, colava-as no respetivo lugar do gráfico. A mesmo tempo que verificavam se as alturas estavam certas, conseguiam estabelecer comparações, reconhecendo quem são as crianças mais altas, “ <i>médias</i> ” e mais baixas do grupo.	Alturas
	- Decidimos o título do gráfico – Alturas – e combinámos escrevê-lo amanhã.	Registo Áreas Comunicações

	- Combinámos também que iríamos decidir o nome do bicho venenoso em conjunto e começar as pesquisas dos bichos.	
Reflexão Diária - Durante a tarde, foquei-me em fazer o gráfico das alturas com algumas crianças e a educadora disse que deveria ter gerido todo o grupo. Contudo, a criação do gráfico era uma tarefa que exigia mais a minha presença e não poderia deixar que as crianças o fizessem sozinhas.		

	Registo Diário Nº 46	
	10 de janeiro	Nº de crianças – 24
	Registos	Tema
Manhã	- Falei-lhes da notícia que tinha à minha porta sobre as lagartas do pinheiro – Um aviso para ninguém ir ao jardim passear os cães porque as lagartas são muito perigosas. - Educadora da sala do lado veio com o seu grupo cantar as novas canções como estava combinado.	Reunião da Manhã
	- Educadora foi com algumas crianças para outra sala fazer o projeto dos lobos e a auxiliar não estava presente, portanto fiquei sozinha na sala durante algum tempo. - VO e SR continuaram o bicho venenoso. Desta vez ditaram-me as informações todas sobre o bicho que criaram para escrever no painel, tendo por base já algumas aprendizagens que fizeram sobre as características dos bichos venenosos, conseguindo de certa forma explicá-las – <i>“Anda na terra e nada no mar; Tem o corpo cheio de picos venenosos; Tem barbatanas; Tem uma cabeça com dentes afiados e um olho negro; Tem uma cauda com picos venenosos; No meio da sua barriga, nos intestinos, está o veneno. Ele desce e sai pela cauda. Este bicho deita veneno para se proteger dos animais predadores. Quando foge deles rasteja rápido.”</i>	Áreas Projeto Bichos Venenosos – Pesquisas Registo Áreas

	- MS, MaM e BC estavam na área do espetáculo a brincar e tiveram a ideia de preparar um teatro do Capuchinho Vermelho para apresentar ao grupo todo – disse-lhes para prepararem a área toda e combinarem como iam fazer o teatro para depois no final vermos quem do grupo queria ir vê-las. Pus naquela zona o tapete e elas puseram as almofadas.	
Tarde	- Li a história da Mosca Fosca que o AD trouxe de casa e combinámos o nome do bicho venenoso. - Entre Louto, Missi e Bicudo, este último nome foi o mais votado.	História
	- Fui para a sala dos computadores com o VO, a MT e o MM pesquisar informações sobre a lagarta do pinheiro. - Quando voltámos para a sala pedi à AP, como já estava combinado, para escrever o título do gráfico – Alturas – e o nome do bicho venenoso – Bicudo.	Sala dos Computadores Projeto Bichos Venenosos – Pesquisas
	- Na reunião, partilhámos todas as informações que descobrimos sobre a lagarta do pinheiro, explicando que: <i>“A lagarta é um inseto tóxico e tem uns pelos muito afiados que picam; Quando picam as pessoas podem ficar fracas e mal dispostas; Podem ter comichão na mão e ficar com a mão inchada e podem não conseguir respirar; Estas lagartas fazem ninhos nos pinheiros e podem matar os pinheiros; Até podem matar os cães também; A pessoa que foi picada pela lagarta é melhor ligar para o hospital claro. Tem um número especial, o 112.”</i>.	Registo Áreas Comunicações
Reflexão Diária - Correu muito bem o tempo passado na sala dos computadores – foi muito produtivo.		

- As crianças estavam entusiasmadas e interessadas, por estarem a mexer no computador, por estarem a ver fotografias do animal venenoso e a descobrirem o porquê de ser venenoso – foi um momento bastante satisfatório para todos.
- Este grupo partilhou as descobertas que fez com bastante detalhe, mostrando terem estado atentas quando fizeram as descobertas.

	Registo Diário Nº 47	
	11 de janeiro	Nº de crianças – 23
	Registos	Tema
Manhã	- A educadora, mais uma vez, alertou para o facto de não poder concluir a reunião da manhã com as crianças tão rápido, portanto comecei por ler os cadernos das notícias à medida que a educadora acabava de neles colar notícias desta semana. - A educadora fez a troca de livros. - Li um livro de anedotas do Panda trazido pela RV e já conhecido por algumas crianças. Li as anedotas e expliquei-as para que eles percebessem o carácter caricato das mesmas.	Reunião da Manhã
	- Fomos para uma sala ver a divulgação do grupo da sala do lado sobre o projeto das bolotas, o qual despertou a curiosidade das crianças, especialmente do MR que fez inúmeras questões acerca do tema.	Divulgação do Projeto das Bolotas
	- Acompanhei as crianças a fazer o desafio das presenças, um desafio de matemática, em que as crianças têm de contar e registar o número de vezes que vieram e faltaram à escola.	Áreas Desafio das Presenças Registo Áreas

Tarde	- O Urso Não-Me-Toques foi a história de hoje. - Conversei com o grupo sobre o amor. Muitos disseram que o amor eram pessoas da sua família e objetos de que gostaram – “<i>O meu amor é a minha mana; O meu amor é o meu peluche</i>” - Como demonstramos o amor? – “<i>A dar beijinhos, abraços, festinhas, ajudar, brincar, saltar, pular com os amigos</i>”.	História
	- Apesar de atentos, curiosos e interessados, o AC , BF e SR estavam muito irrequietos. Queriam mais ver as imagens do que propriamente descobrir as informações sobre os animais – Viúva-negra e peixe-pedra.	Sala dos Computadores Projeto Bichos Venenosos – Pesquisas
Reflexão Diária - Das três crianças que põem a mesa esta semana, o TG é das crianças que mais tempo demora a pôr a sua mesa. Fá-lo com calma e em silencia, mas de modo impecável, sem se esquecer de nada e fazendo todas as contas.		

5.13. 14 e 18 de janeiro

	Registo Diário Nº 48	
	14 de janeiro	Nº de crianças – 23
	Registos	Tema
Manhã	- Distribuámos as tarefas por todos e não foi um momento organizado – o grupo estava muito barulhento, distraído e agitado.	Reunião da Manhã
	- A AP , AD , RF , BC , RG e LM decidiram os próximos animais a investigar, desta vez nos livros da área das ciências – cobra-real e escorpião. Descobriram juntos várias características destes animais.	Áreas Projeto Bichos Venenosos – Pesquisas Registo Áreas
Tarde	- BC distrai-se a pôr as mesas por querer conversar e acaba por distrair também os amigos que estão a pôr as outras mesas.	Recreio Refeitório

	- <i>Porque é que os animais não conduzem?</i> – A propósito desta história conversámos sobre sinais de trânsito; regras de trânsito; perigos na estrada; experiências no carro com as famílias; como aprender a conduzir e como tirar a carta – o que é preciso fazer. As crianças partilharam os seus saberes sobre este tema.	História
	- Estive sozinha com o grupo nesta aula e não correu bem. O grupo desrespeitou tanto o professor como também a mim.	Aula de Inglês
	- Ficaram todos sentados durante uns minutos em silêncio a pensar na atitude que tiveram na aula de inglês. No final perceberam que não se portaram da melhor forma nem estiveram atentos, só porque a educadora não esteve presente. - Combinaram pedir desculpa ao professor assim que o virem. - Entretanto, quando o SR estava na área das ciências viu o professor de inglês, pediu-lhe desculpa e veio à sala contar-nos a sua atitude. - O LM quis desenhar um escorpião e a RF quis desenhar a cobra-real. - Continuei a acompanhar outras crianças a fazer o desafio das presenças.	Áreas Desafio das Presenças Projeto Bichos Venenosos – Pesquisas Registo Áreas
	- Os grupos de crianças responsáveis partilharam as descobertas que fizeram sobre alguns animais venenosos – viúva-negra, peixe-pedra, cobra-real e escorpião. - Por não terem respeitado o professor de inglês não fizeram as comunicações hoje.	Registo Áreas Comunicações
Reflexão Diária - Hoje foi a primeira vez que senti o grupo totalmente descontrolado sem se conseguirem comportar numa aula – pela minha reação, de chateada e triste em simultâneo, todos eles perceberam que não tiveram as atitudes corretas e pediram-me desculpa no final.		

	Registo Diário Nº 49	
	15 de janeiro	Nº de crianças – 22
	Registos	Tema
Manhã	- Lancei um novo desafio – desenhos dos próprios bichos venenosos. Expliquei melhor o desafio, exemplificando, no momento, o meu animal venenoso. - Ficaram entusiasmados e a maioria voluntariou-se para fazer.	Reunião da Manhã
	- Algumas crianças idealizaram e desenharam os seus bichos venenosos. - Fiz o plano da ginástica com o LM e a MT, que pediram logo uma sessão igual à anterior, com arcos. - MM quis desenhar o seu bicho venenoso, mas acabou por não querer e fazer outro desenho contrariado – combinou então com a auxiliar desenhar o seu bicho à tarde. - À medida que as crianças acabavam de fazer o seu desenho eu ia conversando com elas sobre o mesmo e registando o que me diziam. - A área da biblioteca estava muito desorganizada, portanto foi a primeira área que pedi para arrumar.	Áreas Projeto Bichos Venenosos – Próprios animais Plano Ginástica Registo Áreas
Tarde	- <i>Atchuuu! O Guia Completo das Boas Maneiras</i> – Não foi das histórias que mais os cativou, mas no final foram capazes de perceber a mensagem importante que transmitia – <i>“Eu sei que nós não devemos bater nos amigos, nem bater outra vez só porque ele nos bateu; Temos de ir logo contar aos adultos; Eu digo sempre obrigado quando peço coisas; Eu sei quando algum amigo está a fazer alguma coisa errada e chamo sempre à atenção”</i>.	História
	- Continuarem os desenhos dos bichos e continuei os registos dos mesmos. - O MM fez o seu desenho com ajuda da educadora. Quando eu tentei acompanhá-lo estava sempre a	Áreas Projeto Bichos Venenosos – Próprios animais Registo Áreas

	desistir, a dizer que não conseguia e que não queria fazer.	
Reflexão Diária - Um aspeto para o qual a educadora tem alertado nos últimos tempos e que tenho tentado cumprir – a primeira área a ser arrumada é a da biblioteca, por ser também o local onde são feitas todas as reuniões. Convém que este espaço esteja já organizado para quando o grupo já tiver tudo arrumado reunir-se aqui sem começarem a dispersar. - A educadora esteve ausente toda a manhã e quando chegou teve uma receção calorosa – as crianças passaram a manhã inteira a perguntar pela educadora e dizer que sentiam muitas saudades da mesma.		

	Registo Diário Nº 50	
	16 de janeiro	Nº de crianças – 22
	Registos	Tema
Manhã	- Tempo de continuar os desenhos dos bichos venenosos e de fazer o registo por escrito de cada um. - Acompanhei o MM a fazer o desafio das presenças.	Áreas Desafio das Presenças Projeto Bichos Venenosos – Próprios animais Registo Áreas
Tarde	- <i>O Sonho de Mateus</i> – Disse que trouxe esta história do artista Mateus porque me fazia lembrar de todas as crianças do grupo por serem uns verdadeiros. No final da história confessámos todos que sonhos tínhamos para concretizar no futuro.	História
	- O SR, o LM, a ML e a MaM pesquisaram mais animais venenosos nos livros da área das ciências e descobriram a rã venenosa dourada. O SR quis logo fazer o desenho da rã.	Áreas Projeto Bichos Venenosos – Pesquisas
	- Partilharam as descobertas sobre a rã venenosa dourada. - Decidiram continuar o projeto dos bichos venenosos para descobrirem mais animais venenosos.	Registo Áreas Comunicações

Reflexão Diária

- O **SR** comprometeu-se de manhã em fazer a pesquisa de um animal venenoso à tarde, mas depois não quis. Como se comprometeu, a educadora disse que tinha mesmo de o fazer, caso contrário não tinha dito que queria – começou por ir comigo buscar o livro à área das ciências contrariado, mas, assim que viu as imagens dos animais, animou-se e já queria fazer a tarefa, cheio de vontade e curiosidade.
- Em conversa com a educadora, chegou-se à conclusão de que seria melhor não terminar o projeto dos bichos venenosos e dar-se continuidade já sem a minha presença – mas decidiu-se conversar primeiro com o grupo para saber o que preferiam fazer.

Registo Diário Nº 51			
17 de janeiro		Nº de crianças – 21	
Registos			Tema
Manhã	- A AP trouxe de casa um conjunto de sapos venenosos (com as respetivas imagens impressas) a propósito do projeto e da rã que descobrimos ontem. Mostrou a todo o grupo e perguntei as parecenças com a rã venenosa dourada – a maioria falou sobre as cores vivas destes animais.		Reunião da Manhã
	- Dado o entusiasmo mostrado pelas crianças, a educadora criou uma nova área – a dos sapos – e o AC, BF, MM, RR estiveram lá toda a manhã a associar os sapos às imagens respetivas.		Áreas Registo Áreas
	- O <i>Palhaço Avaria</i> e o <i>Planeta Bateria</i> – Perceberam a mensagem que a história transmitiu – “ <i>Não podemos fazer poluição; Nem mandar lixo para o chão nem para o mar.</i> ”.		História
	- O animal venenoso que pesquisámos hoje é um animal voador e chama-se Pitohui. Antes de começarem as comunicações, o SR e o LM contaram ao grupo as descobertas que fizeram sobre o pássaro.		Áreas Projeto Bichos Venenosos – Pesquisas Registo Áreas Comunicações

Reflexão Diária

- A nova área que a educadora criou, para os sapos que a **AP** trouxe, foi uma forma de valorizar a sua partilha e de passar ao grupo de que as famílias fazem parte da rotina, das atividades da sala, no fundo, da vida deles no fim de semana.

	Registo Diário Nº 52	
	18 de janeiro	Nº de crianças – 15
	Registos	Tema
Manhã	- Hoje não fizemos reunião porque o dia foi pequeno, visto que a escola encerrou durante a partir das 14h para formação do pessoal docente e funcionários. - O MR e o AD descobriram mais um animal enquanto folheavam um livro – a formiga-bala e, na reunião, transmitiram a descobertas ao grupo. - A última história da semana chama-se <i>A Rainha das Cores</i>. Uma história que explora as cores primárias e a sua junção. Assim que acabaram de a ouvir tiveram a ideia de começar um projeto sobre as cores.	Áreas Projeto Bichos Venenosos – Pesquisas Registo Áreas História
Reflexão Diária		
- Tive hoje maior contacto com algumas famílias deste grupo – recebi-as no recreio, quando vieram buscar os seus filhos, e tive oportunidade de falar um pouco com elas e agradecer a sua participação, disponibilidade e simpatia para comigo durante este período de estágio.		

5.14. 21 de janeiro

	Registo Diário Nº 53	
	21 de janeiro	Nº de crianças – 17
	Registos	Tema
Manhã	- Fiz a última reunião da manhã hoje – distribui as tarefas pelas crianças, mas não de forma menos agitada como pretendia.	Reunião da Manhã

	- Trouxe o dossiê de todos os bichos venenosos que descobrimos e com todos os bichos novos criados e apresentei-o ao grupo.	
	- Enquanto as crianças brincavam nas áreas, estive a expor à porta da sala os desenhos que fizeram dos seus bichos venenosos – cada um tinha uma espécie de cartão de identificação com as informações do animal.	Áreas Registo Áreas
Tarde	- Levei um bolo para me despedir do grupo e da equipa, visto ser o meu último dia de estágio. - Cantaram-me uma música que lhes ensinei no início do estágio e que eles fixaram muito bem e entregaram-me um prenda que fizeram para me lembrar de todos.	Recreio Refeitório
	- Conteí uma história que abordava a forma como os animais de vestiam. - Acabámos por pensar em formas de vestir de todos os animais venenosos que descobrimos.	História
	- Durante a tarde a LC , o VO e o SR decoraram o Dossiê das Canções e o Dossiê dos Bichos Venenosos. - Retribuí e dei prendas ao grupo também – fitas cola coloridas, dos materiais que eles mais usam. Deram logo a este material assim que lhes dei.	Áreas Dossiê Canções Projeto Bichos Venenosos – Registo Registo Áreas Comunicações
Reflexão Diária - Ao longo do dia fui recebendo, por parte das crianças, imensos desenhos e abraços de despedida, dizendo que iam sentir muitas saudades minhas, que queriam que os fosse visitar e que não os podia esquecer. - Um dos desenhos que recebi foi do AD que escreveu sozinho uma mensagem para mim, a agradecer-me por o ter acompanhado. Foi a primeira vez que o vi conseguir escrever sem precisar de nenhum auxílio. Apenas me perguntava aquilo que queria escrever e tirava dúvidas relativamente a algumas letras. Não ficou totalmente bem escrito, mas notou-se que ele fazia um esforço para associar os sons às letras. - Torna-se agora, com o término da intervenção, importante refletir sobre o decorrer da minha investigação – a equipa educativa, as famílias e as crianças foram, desde		

o início, informadas acerca da investigação e permitiram a sua realização dentro de sala; garanti e respeitei a privacidade da criança, na medida em que nunca divulguei os nomes das crianças, registando apenas as iniciais do primeiro e último nome, e pus a par a equipa educativa, as famílias e o grupo de crianças desta decisão; cedo percebi que só faria sentido incluir todas as crianças do grupo no estudo, visto este ser sobre um momento específico em grande grupo; para o registo das comunicações, criei uma tabela, mostrei ao grupo e cheguei a pedir a sua participação no preenchimento da tabela. Durante a primeira semana foi preenchida na sala com o grupo, no entanto, deixou de ser viável este preenchimento com as crianças, por retirar tempo às comunicações e, de certa forma, atrasar este momento. Por isto, passei a registar pequenos aspetos mais relevantes num caderno na sala para, no final de cada dia, os registar e desenvolver apropriadamente na tabela; as crianças faziam questão de me lembrar que tinha de registar tudo o que tinham para dizer.

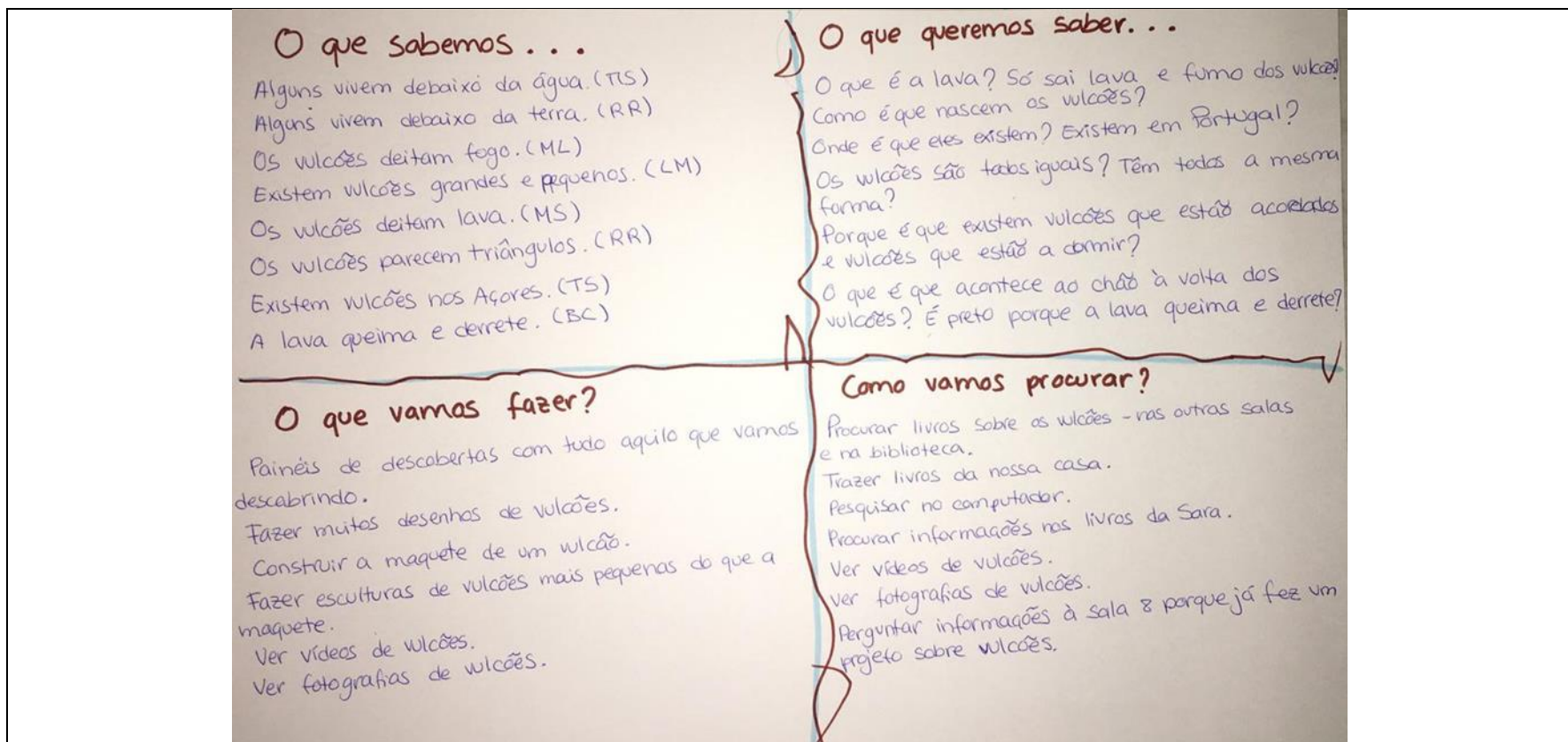
6. PLANIFICAÇÕES

6.1. Projeto dos Vulcões

Ponto de partida – O início deste projeto deu-se ainda antes da minha entrada na instituição, quando, segundo a educadora, uma das crianças da sala, o **RR**, demonstrou interesse em procurar informações sobre os vulcões porque fez um, em casa, com o pai. A educadora decidiu então, em conjunto com o grupo, convidar o pai para ir à sala. No dia da visita, o pai e o **RR** fizeram a experiência da erupção do vulcão, explicitando quais os ingredientes que utilizaram para a provocar e quais os materiais e técnicas que utilizaram para construir o vulcão – já algumas crianças sabiam destes processos. Neste dia já eu estava presente e, em conversa com a educadora, tomei a liberdade de lhe propor aproveitar esta oportunidade e dar continuidade ao notório interesse das crianças. A mesma concordou e permitiu-me dar início a este projeto.

Teia				
Intencionalidade Educativa/Objetivos Pedagógicos: • Partilhar ideias/curiosidades/conhecimentos acerca da temática; • Formular questões acerca da temática; • Promover a interação e o diálogo entre pares.				
Proposta Educativa - Criação da teia do Projeto dos Vulcões.				
Duração	Estratégias de Implementação da Proposta	Organização		
		Espaço	Materiais	Grupo

15/20 min.	- Conversar com o grupo de seis crianças, incentivando a partilha de pré-conhecimentos/ideias/curiosidades/informações acerca da temática dos vulcões – Reunir o que as crianças já sabem, o que querem saber, como querem procurar as respostas às questões e o que tipo de atividades querem fazer para desenvolver o projeto.	- Sala.	- Folha de papel A4 branca; - Canetas de feltro.	- Pequeno grupo (6 crianças).
15/20 min.	- Escritura das questões do projeto num painel e decoração do mesmo.	- Sala	- Papel Kraft; - Canetas de feltro.	- Pequeno Grupo (3 crianças).
Avaliação				
- As seis crianças que estiveram comigo neste momento foram bastante participativas e contribuíram imenso para a formação de uma teia rica em pré-conhecimentos e questões a investigar. - Envolveram-se, partilhando tudo aquilo que já sabiam sobre o tema; as principais dúvidas e inúmeras questões pertinentes que queriam ver respondidas; respeitando e ouvindo as opiniões/ideias uns dos outros e dialogando entre si, formulando novos e estruturados pensamentos. - Ao fazerem a teia no papel kraft, as crianças foram autónomas e decididas, na medida em que tinham já em mente a forma como queriam escrever as perguntas no painel e como decorar. Isto porque para o grupo a metodologia de trabalho de projeto é já uma constante, uma forma de trabalho habitual para todos.				



Pesquisa/Investigação

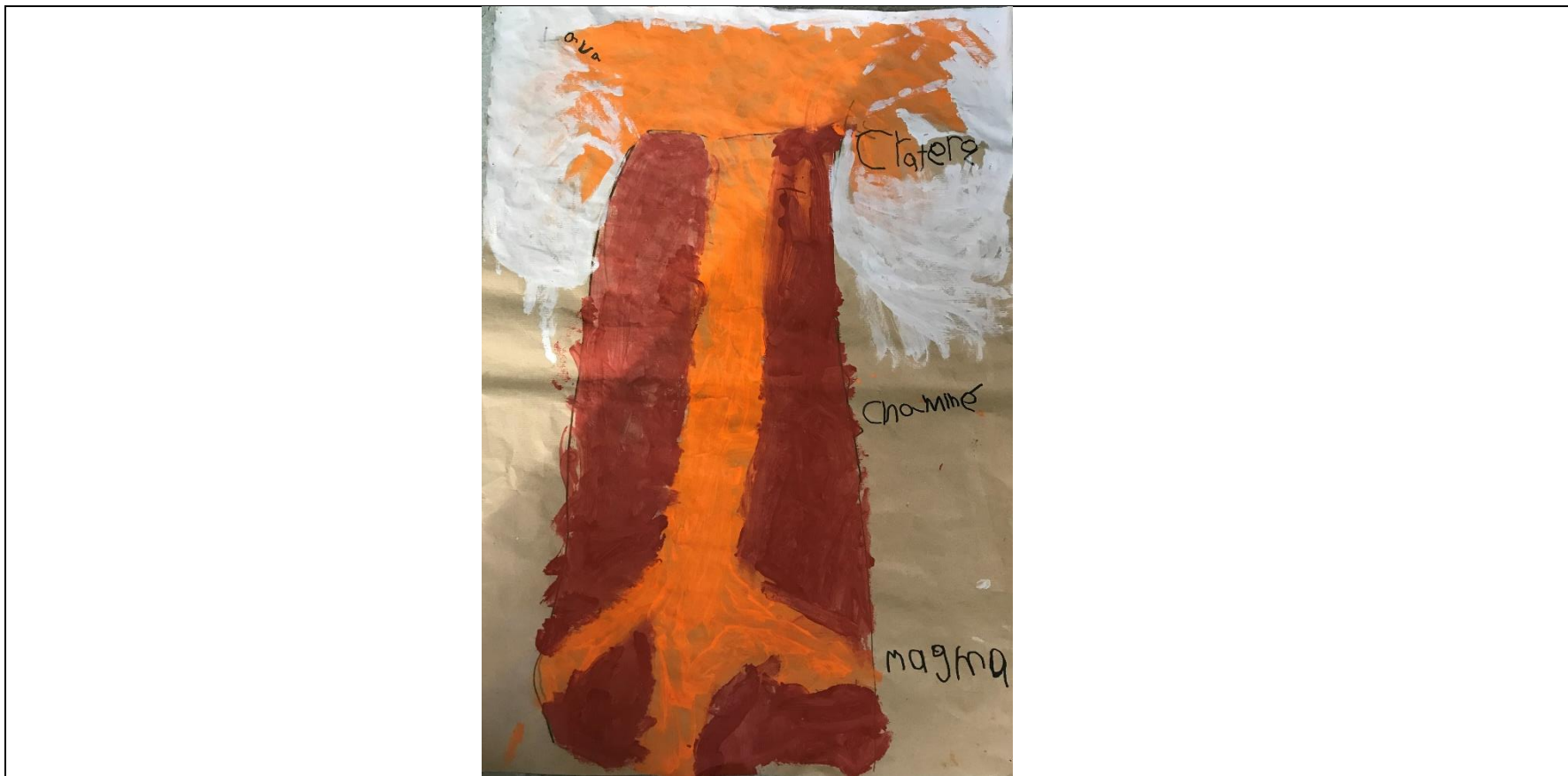
Intencionalidade Educativa/Objetivos Pedagógicos:

- Partilhar ideias/curiosidades/conhecimentos acerca da temática;
- Incentivar a descobertas de informações;
- Realizar uma leitura de imagens;

• Promover o desenvolvimento discursivo sobre aquilo que se está a observar; • Promover a interação e o diálogo entre pares.				
Proposta Educativa - Pesquisar informações e curiosidades sobre os vulcões e os fenómenos naturais que lhe são intrínsecos.				
Duração	Estratégias de Implementação da Proposta	Organização		
		Espaço	Materiais	Grupo
20 min.	- Reunir informações pertinentes e fornecer ao grupo. - Ver livros para pesquisar informações relevantes – com as crianças ler o que se encontra escrito e acompanhar a leitura apontando para as imagens. - Mostrar vídeos de vulcões. - Incluir outras salas da instituição – ir a cada uma pedir informações.	- Sala; - Biblioteca da Escola.	- Livros; - Partilhas de casa; - Telemóvel.	- Pequeno grupo (4 crianças de cada vez).
Avaliação				
- Acabou por se ficar pela leitura de livros e visualização de imagens em livros e no telemóvel, mas mesmo assim não deixou de ser um momento rico em conhecimentos novos adquiridos. - Grupo motivado, entusiasmado e com vontade e querer saber mais. - “Leram” os livros, visualizando, interpretando e conversando sobre as imagens que iam observando entre todos e, consequentemente, chegavam a respostas precisas sem a necessidade da minha intervenção.				

Desenho do Vulcão – Atividade Emergente	
Intencionalidade Educativa/Objetivos Pedagógicos:	

• Apoiar as ideias das crianças, tornando-as reais; • Desenvolver o sentido estético; • Proporcionar atividades artísticas; • Promover a criatividade e imaginação.				
Proposta Educativa - Desenho e pintura de um vulcão.		Como surgiu? - Vontade das crianças em querer desenhar um “ <i>enorme vulcão</i> ”.		
Duração	Estratégias de Implementação da Proposta	Organização		
		Espaço	Materiais	Grupo
20 min.	- Acompanhar, auxiliar e atender às necessidades das crianças durante o desenho e pintura do vulcão.	- Sala.	- Papel Kraft; - Lápis de carvão; - Canetas de feltro. - Tintas de diversas cores.	- Pequeno grupo (4 crianças).
Avaliação				
- Nos primeiros minutos, o MM foi um elemento desestabilizador deste grupo, por se recusar a fazer e incentivar os pares a seguir o mesmo caminho. Depois da intervenção da auxiliar, desenhou o contorno do vulcão, mas sem grande precisão e concentração. - Após ter acalmado, o grupo manteve-se focado e determinado em acabar a tarefa. - Quanto ao pintar dentro das linhas, o MM foi o único que mostrou alguma dificuldade em fazê-lo precisando da minha orientação. - No final, legendaram o desenho muito bem, e apenas com os conhecimentos prévios que tinham sobre o tema.				



Maquete do vulcão

Intencionalidade Educativa/Objetivos Pedagógicos:

- Mobilizar conhecimentos adquiridos acerca da temática;
- Promover o desenvolvimento discursivo sobre aquilo que se está a observar;

• Promover a interação e o diálogo entre pares; • Estimular a motricidade fina; • Apoiar as ideias das crianças, tornando-as reais; • Desenvolver o sentido estético; • Proporcionar atividades artísticas.				
Proposta Educativa - Construção de uma maquete de um vulcão “aberto”.		Como surgiu? - Foi ideia do BF construir um vulcão igual ao que o RR trouxe para a sala. Para fazermos um diferente, sugeri então a construção de uma maquete de um vulcão com a possibilidade de se ver o seu interior.		
Duração	Estratégias de Implementação da Proposta	Organização		
		Espaço	Materiais	Grupo
3 dias.	- Construir o modelo base com cartão para se conseguir criar um vulcão com pequena parte do interior visível. - Com jornal, auxiliar e acompanhar as crianças a formar a parte de fora do vulcão. - Fazer mistura com cola branca e água para ser possível moldar o vulcão e endurecê-lo. - Decorar a maquete apelando à criatividade das crianças.	- Sala.	- Jornal; - Tesoura; - Fita-cola papel. - Cola branca; - Água; - Cartão; - Rolos de papel higiênico; - Tintas de várias cores;	- Pequeno grupo (2/3 crianças de cada vez)

			- Plasticina cor de laranja e verde; Areia. - Rolhas.	
Avaliação				
- Uma das atividades mais ricas em termos de atividades. - As crianças acabaram por acrescentar muito mais a esta planificação com a sua imaginação fértil e à medida que iam descobrindo mais sobre os vulcões. Dada esta constante descoberta de informações quiseram – fazer o solo à volta com areia e pintá-la de preto; fazer lava do vulcão com plasticina cor de laranja; construir casas e colar na maquete; fazer uma horta para uma das casas; colar rolhas para representar as pedras que saem dos vulcões quando estes entram em erupção; legendar as partes do vulcão e escrever algumas informações relevantes. - Estes exemplos demonstram o total envolvimento, participação e interesse das crianças e a capacidade que têm de utilizar, mobilizar e recriar, em termos práticos e artísticos, os conhecimentos que vão adquirindo sobre o tema.				

Vulcões pelo mundo				
Intencionalidade Educativa/Objetivos Pedagógicos: • Promover o desenvolvimento discursivo sobre aquilo que se está a observar; • Realizar uma leitura de imagens.				
Proposta Educativa - Cartões com fotografias de vulcões de diferentes países.		Como surgiu? - O conhecer os vários vulcões presentes no “ <i>mundo inteiro</i> ” foi mais uma das vontades das crianças deste grupo.		
Duração	Estratégias de Implementação da Proposta	Organização		
		Espaço	Materiais	Grupo
2 dias.	- Selecionar e agrupar um conjunto de fotografias de vulcões de diferentes países e apresentar ao grupo, referindo os nomes dos mesmos e a sua localização. - Registrar com cada criança, na parte detrás das fotografias, as observações das mesmas sobre as fotografias para, depois, fazer delas cartões e inserir na área das <i>Ciências</i> , de maneira a estar acessível a todo o grupo.	- Sala.	- Fotografias de Vulcões. - Canetas de feltro; - Tesoura; - Papel cavalete A3.	- Pequeno grupo (1 criança de cada vez).
Avaliação				
- Esta atividade acabou por se prolongar mais tempo do que o previsto, por ter sido preciso atender às necessidades de outras crianças do grupo nestes momentos. - O momento de apresentação das fotografias foi de bastante concentração, dada a vontade de querer conhecer, e também de bastante animação, uma vez que os nomes desconhecidos dos vulcões eram “ <i>estranhos e muito engraçados</i> ”.				

- Pretendi, nesta atividade, incorporar o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita – Todas as crianças souberam copiar bem os nomes dos vulcões e dos seus respectivos países, exceto **MaM**, que não sabia ainda como fazer algumas letras.
- Algumas crianças comentaram as imagens formulando as suas ideias em frases, mais ou menos estruturadas, e querendo acompanhar a minha escrita enquanto a verbalizavam. Outras, diziam apenas as suas ideias, sem conseguirem ainda organizá-las numa frase.



shiveluch

Rússia

O vulcão é muito alto. Tem nuvens perto. (Tiago)



Tungurahua

Equador

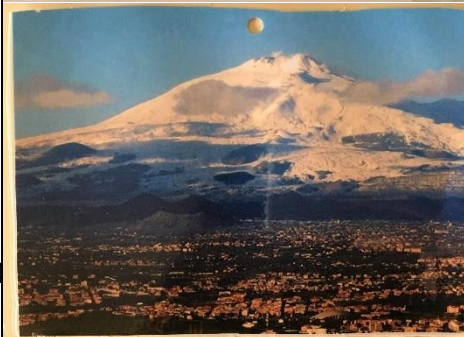
Este vulcão está a explodir e a deitar lava e cinzas. (Teresa)



Kilauea

Estados Unidos da América

Tanta lava e tanto fogo ao pé deste vulcão. (Beatriz)



ETHA

Itália

Casas, uma ponte e relva estão ao pé do vulcão.

Este vulcão é médio e tem muita neve. (Maria)



RABAUL

Papua Nova Guiné

Está a sair muito fumo por esta cratera. (Carolina)



Parícutin

México

A cratera deste vulcão é muito grande. É por onde sai a lava. (Rodrigo)



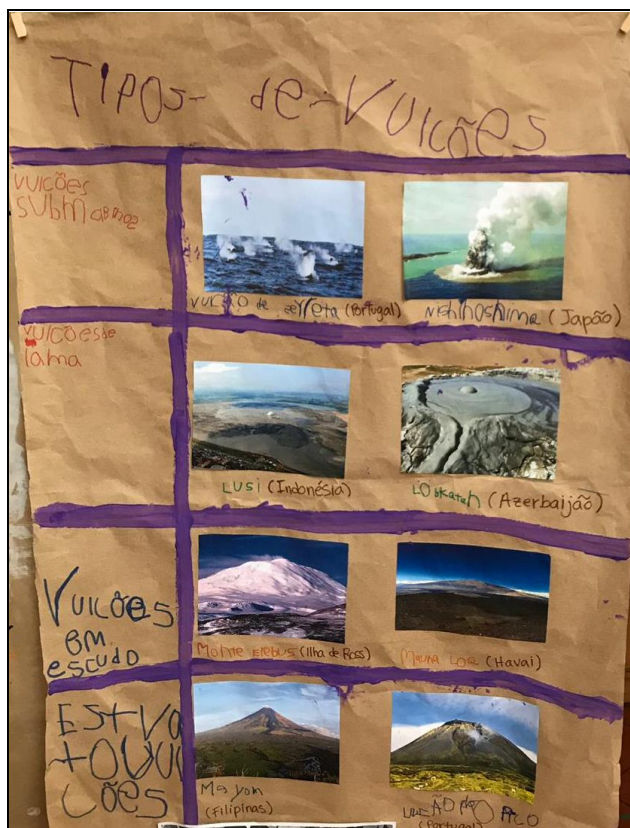
Monte Saint Helens

Estados Unidos da América

Um vulcão cheio de neve.

Sai muito fumo. (Madalena)

Tipos de vulcões				
Intencionalidade Educativa/Objetivos Pedagógicos: • Promover o desenvolvimento discursivo sobre aquilo que se está a observar; • Realizar uma leitura de imagens; • Organiza a informação recolhida em tabelas.				
Proposta Educativa - Tabela com diferentes tipos de vulcões existentes tendo em conta a sua forma.		Como surgiu? - Através das minhas pesquisas descobri existirem diferentes tipos de vulcões e considerei ser um aspeto importante a abordar com o grupo para o desenvolvimento deste projeto, até porque introduz novos conceitos específicos sobre o tema em questão.		
Duração	Estratégias de Implementação da Proposta	Organização		
		Espaço	Materiais	Grupo
20/30 min.	- Apresentar fotografias de vulcões distintos e pedir que encontrem diferenças, bem como parecenças, e que agrupem as fotografias dois a dois, de acordo com aquilo que observam. - Desenhar uma tabela, escrever os nomes dos tipos, colar as fotografias e escrever em baixo de cada uma o nome dos vulcões, bem como o seu país. Fazer corresponder a imagem ao tipo e à sua legenda.	- Sala.	- Papel Kraft; - Tintas de várias cores; - Canetas de feltro.	- Pequeno grupo (2/3 crianças de cada vez).
Avaliação				



- Não demorei tanto tempo na execução desta tarefa, fui mais rápida, sucinta e explícita na explicação do que era para fazer e as crianças envolveram-se bastante não dizendo que queriam ir brincar para as áreas e mostrando vontade em querer conhecer mais nomes diferentes e “engraçados”.

- Fazer a tabela foi relativamente fácil para eles, visto que perceberam onde deveriam colar as fotografias – em frente ao nome do seu tipo.

Experiência – Erupção Vulcânica

Intencionalidade Educativa/Objetivos Pedagógicos:

- Promover o desenvolvimento discursivo sobre aquilo que se está a observar;
- Promover a interação e o diálogo entre pares;
- Descrever e procurar explicações para fenómenos e transformações que se está a observar.

Proposta Educativa - Fazer a experiência da erupção de um vulcão.		Como surgiu? - A educadora chamou à atenção para a necessidade de realização de algo experimental com o grupo, uma vez que, todos viram a experiência da erupção do vulcão do RR , mas não a fizeram.		
Duração	Estratégias de Implementação da Proposta	Organização		
		Espaço	Materiais	Grupo
10 min.	- Explicar e realizar a experiência apelando à ajuda das crianças para a concretização de determinados passos. - Pôr, no tabuleiro, o primeiro frasco e cobri-lo, com barro, à volta, criando um pequeno vulcão. - Encher o frasco até metade com vinagre. - Juntar 3 gotas de corante alimentar vermelho com o auxílio de uma pipeta. - No segundo frasco, colocar 4 colheres de sobremesa cheias de detergente em pó e 4 colheres de sobremesa cheias de bicarbonato de sódio – mexer. - Colocar a mistura do detergente em pó com o bicarbonato de sódio no frasco com o vinagre e o corante alimentar vermelho.	- Sala.	- Tabuleiro; - Barro; - Colher de sobremesa; - 2 Pequenos frascos; - Vinagre; - Corante alimentar vermelho; - Pipeta; - Detergente em pó; - Bicarbonato de sódio.	- Pequeno grupo (5 crianças de cada vez).

Avaliação



- As crianças esperavam a reação química que aconteceu, uma vez que já a tinham visto, mas, mesmo assim, não deixaram de se surpreender com o resultado final.
- Participaram em todos os passos com satisfação e entusiasmo e a maioria das crianças até fixou os ingredientes necessários para depois fazerem em casa com as respectivas famílias.
- Enquanto observavam a erupção, souberam reproduzir alguns conceitos específicos que já tinham adquirido, como magma, lava, erupção, explosão, entre outros.

Visualização de vídeos de vulcões

Intencionalidade Educativa/Objetivos Pedagógicos:

- Promover o desenvolvimento discursivo sobre aquilo que se está a observar;
- Promover a interação e o diálogo entre pares.

Proposta Educativa

- Visualização de vídeos de vulcões.

Como surgiu?

- Educadora confessa-me reparar na ligação que as crianças fazem dos vulcões aos dinossauros, tendo a perceção de que persiste, para alguns, a ideia de que os vulcões só existiam em tempos antigos.

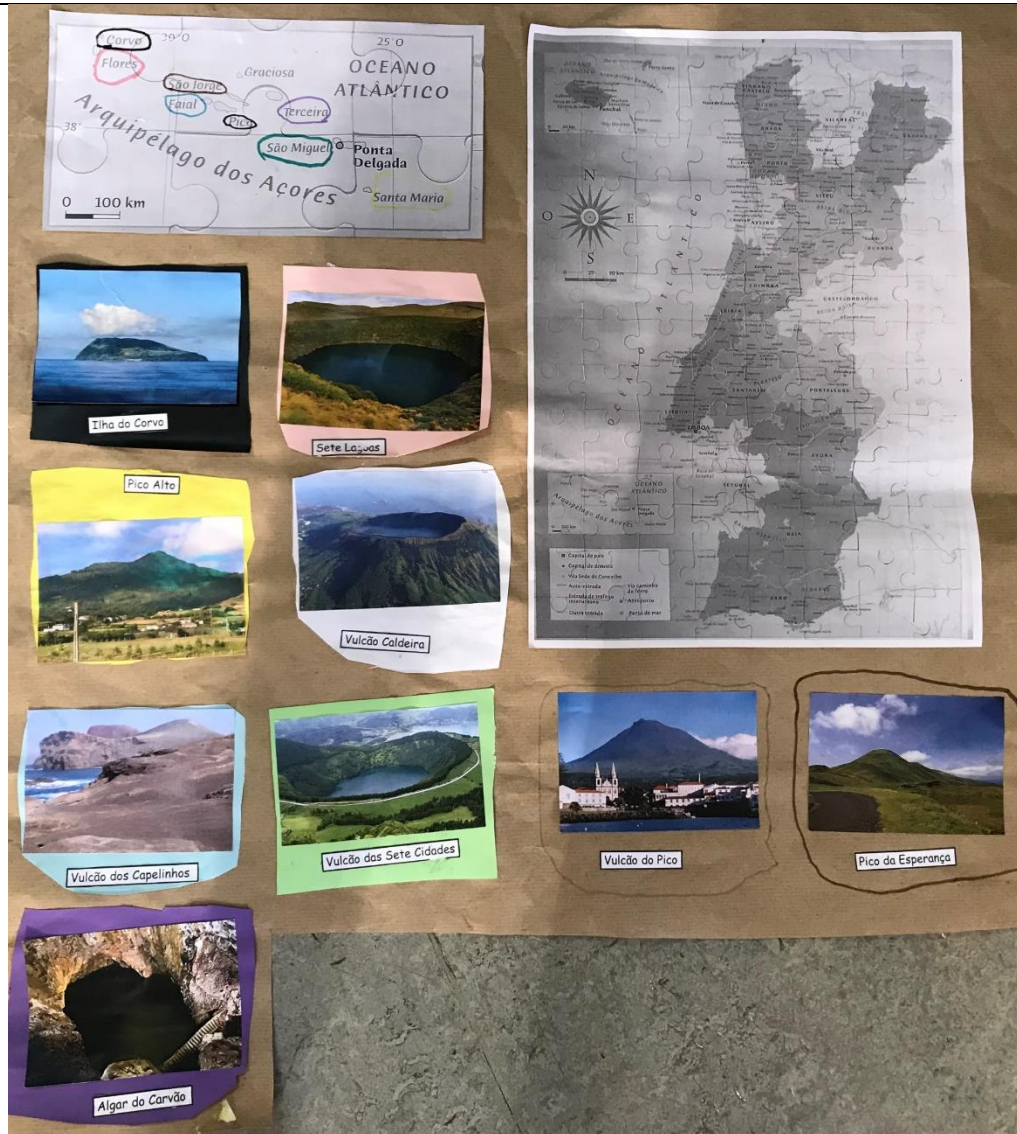
Duração	Estratégias de Implementação da Proposta	Organização		
		Espaço	Materiais	Grupo
15 min.	- Apresentar os seguintes vídeos (remover o áudio dos mesmos e falar sobre eles ao mesmo tempo que são visualizados): https://vimeo.com/169461810 - Animado. Curta metragem em brasileiro conta a história de dois vulcões apaixonados; https://www.youtube.com/watch?v=uXldc7LTn_s – Animado. Mostra o percurso da lava até à superfície; https://www.youtube.com/watch?v=4BfLFSLWLkU – Animado. Demonstra a formação de ilhas; https://www.youtube.com/watch?v=VMOH9s9YUaM e https://www.youtube.com/watch?v=bu8leaajxOw – Vulcões da ilha e explicar como se formaram; https://www.youtube.com/watch?v=o2w_9hOjYVc – Existência de zonas, para além dos vulcões, por onde expelem outras substâncias; https://www.youtube.com/watch?v=OQw9Irsnp-4 – Vulcão de lama; https://www.youtube.com/watch?time_continue=1&v=cTaEeko1DsI – Um vulcão submarino em erupção; https://www.youtube.com/watch?v=56XDuuCOxhA – Efeito das erupções na superfície da água; https://www.youtube.com/watch?v=BK1PJ3MebYo – Percurso da lava;	- Ginásio.	- Conjunto de vídeos, selecionados da internet (Compilação de todos num só); - Computador.	- Grande grupo (todas as crianças).

	https://www.youtube.com/watch?v=LQD0G91S1Ag – Pormenores da lava; https://www.youtube.com/watch?v=QuRRxuWxA4w – Um vulcão real com uma grande erupção. Vê-se lava e fumo a serem expelidos; https://www.youtube.com/watch?v=MYOM0OLBg40 – Vê-se fumo a ser expelido e a chegar até à população; https://www.youtube.com/watch?v=-K-HrYSBNb8 – Erupção vista do espaço; https://www.youtube.com/watch?v=AEEI0n7jemo – Vídeo animado em brasileiro fala brevemente sobre as precauções que devem ser tidas pelas pessoas que vivem perto de vulcões.			
Avaliação				
- Fui bastante criteriosa na seleção dos vídeos, preocupando-me com a qualidade dos mesmos em termos visuais e de conteúdo. Portanto, selecionei vídeos com qualidade de imagem e com conteúdo específico – por exemplo, vídeos com explicitação clara da formação de ilhas (relacionada com o “<i>nascimento dos vulcões</i>” – uma das questões do grupo); vídeos de vulcões em erupção a expelir apenas lava ou apenas fumo; vídeos focados na apresentação das características da lava; vídeos de precaução para quem vive perto de vulcões, entre outros. Fiz questão de os compilar a todos num só, apresentando-o a todo o grupo e explicando-o, em simultâneo. No final, esclareci todas as dúvidas, questões e curiosidades que foram, inevitavelmente, emergindo, por parte da maioria das crianças – LM, criança que mais questões fez acerca de tudo aquilo que visualizou.				

Arquipélago dos Açores

Intencionalidade Educativa/Objetivos Pedagógicos: • Promover o desenvolvimento discursivo sobre aquilo que se está a observar; • Promover a interação e o diálogo entre pares; • Realizar uma leitura de imagens; • Incentivar a descobertas de informações.				
Proposta Educativa - Construção de um <i>puzzle</i> do mapa de Portugal e construção de um painel com a identificação das ilhas do Arquipélago dos Açores e com fotografias de cada uma.		Como surgiu? - Surgiu com a partilha da família da TS , que contou o passeio a uma das Ilhas do Arquipélago dos Açores.		
Duração	Estratégias de Implementação da Proposta	Organização		
		Espaço	Materiais	Grupo
30/40 min.	- Ajudar na construção do <i>puzzle</i>. - Tirar fotografia ao <i>puzzle</i> feito, imprimir e descobrir, em conjunto com o grupo, a localização do Arquipélago da Ilha dos Açores e de outras cidades do país. - Ajudar na construção do painel – colar fotografias, nomes das ilhas e associar as cores de cada uma.	- Sala.	- <i>Puzzle</i> com o mapa de Portugal; - Papel kraft; - Fotografias de cada ilha que compõe o Arquipélago; - Folhas e/ou cartolinas coloridas; - Cola batom;	- Pequeno grupo (2 crianças de cada vez).

			- Tesoura.	
Avaliação				
- As crianças que fizeram o <i>puzzle</i> (TG, ML, RG, MR, RR), fizeram-no sem grandes dificuldades, sendo mesmo minuciosos no encaixe das peças e reconhecendo perfeitamente o lugar das mesmas, apoiando-se na imagem completa do <i>puzzle</i>. - A descoberta da localização das ilhas e dos nomes das mesmas foi feita com entusiasmo por parte de todas as crianças e acabou por levar à descoberta de tantas outras cidades do nosso país que eles já conheciam.				



Sessão de Educação Física (Plano Emergente)				
Intencionalidade Educativa/Objetivos Pedagógicos: • Trepar: subir e descer o espaldar com um e com outro pé e com uma e outra mão de forma coordenada; • Subir para um plano superior, utilizando apenas os braços como apoio; • Rastejar, utilizando como apoio os pés e as mãos; • Rolar sobre si mesmo; • Combinar apoios variados em diferentes tipos de deslocamento; • Colaborar com a equipa nas diversas atividades.				
Duração	Estratégias de Implementação da Proposta	Organização		
		Espaço	Materiais	Grupo
45 min.	- Aquecimento – 7 min.: Jogo do “Vulcão esquecido” (uma criança está responsável por apanhar todas as outras; quem é apanhado tem de permanecer no lugar e transforma-se num vulcão em erupção que vai diminuindo e desaparecendo – as crianças apanhadas têm de parar, afastar as pernas e baixar enquanto estão paradas, no entanto podem ser salvas por um par que passe por entre as suas pernas). - Aula – 30 min. (2 estações – uma representa o percurso da lava e a outra representa o percurso de subida até à cratera de um vulcão): Gatinhar nos bancos e rastejar; subir no espaldar, descer e saltar do mesmo; subir e descer de cadeiras; rolar em cima de colchões; passar pelos arcos.	- Ginásio.	- Banco sueco; - Colchões; - Espaldar; - Arcos; - Corda; - Cadeiras;	- Grande grupo (todas as crianças). - Nas estações – dividir o grupo em dois.

	- Relaxamento – 8 min.: História do “Vulcão adormecido” (todas as crianças formam uma roda, transformam-se em vulcões em erupção, que deixam de os estar aos poucos até ficarem adormecidos. Contar uma história que envolva o esticar as pernas, o tronco e os braços e o rodar a cabeça, os ombros, as mãos e os pés).			
Avaliação				
- Sessão planeada pelo RR e pelo TG – Sugerir fazermos uma sessão de educação física sobre o projeto dos vulcões, concordaram com entusiasmo e tiveram ideias muito interessantes e mesmo relacionadas com a temática dos vulcões. A sessão correu como planeado – as crianças fizeram-na com mais entusiasmo e encarnando bem as “personagens” por perceberem que tinha uma história por detrás, relacionada com o projeto que estávamos a fazer sobre os vulcões. - MR foi o único que se recusou a fazer esta sessão, por já ter sido repreendido pela auxiliar durante a manhã.				

Quanto à **divulgação** do projeto, nesta sala, quem divulga o projeto são as seis crianças por ele responsáveis e foi, portanto, com estas que preparei a divulgação do mesmo. Começaram por definir qual a sala a quem divulgar e a escolhida foi a sala que tinha os irmãos mais novos de algumas destas crianças – uma sala com crianças entre os 2 e os 3 anos de idade. De seguida, três crianças prepararam comigo o convite, verbalizando aquilo que queriam que eu escrevesse, incluindo o dia, as horas e o local, e ilustrando posteriormente. Estas mesmas três crianças foram entregar o convite à sala assim que o finalizaram.

Relativamente à preparação em si, tive o cuidado de lembrar com as crianças tudo aquilo que formou o projeto e de definir, de forma explícita, as diferentes partes do mesmo. Logo após, cada criança escolheu a parte com a qual se identificou mais e quis divulgar. De seguida, cada uma “treinou” a apresentação pensando e verbalizando aquilo que queria transmitir relativamente à parte da qual ficou encarregue.

Entretanto, o **LM** partilhou, com o grupo responsável do projeto de que queria inserir na divulgação a experiência da erupção do vulcão e os vídeos que já tinham assistido. Todos concordaram com esta ideia e acordámos em preparar, em conjunto, a **exposição** do projeto fora da sala, no espaço comum de convívio comum de todos os intervenientes da instituição em causa. A exposição inclui todas as produções pensadas e criadas pelas crianças ao longo da realização do projeto, bem como a descrição de todo o procedimento, isto é, a documentação pedagógica, por mim planeada e concretizada. Na exposição considerei também importante incluir desenhos, esculturas e histórias sobre vulcões feitas de forma livre pelo grupo. Com a exposição feita, decorreu-se a divulgação de modo sereno, em que cada um comunicou, mostrou e explicou, com certeza, aquilo a que se propôs.



6.2. Decorar Caixa das Comunicações (Atividade Emergente)

Intencionalidade Educativa/Objetivos Pedagógicos: • Apoiar as ideias das crianças, tornando-as reais; • Desenvolver o sentido estético; • Promover a interação e o diálogo entre pares.				
Proposta Educativa - Decorar Caixa das Comunicações.		Como surgiu? - Educadora comentou, por acaso, que era uma tarefa que tinha ainda pendente e decidi propô-la às crianças.		
Duração	Estratégias de Implementação da Proposta	Organização		
		Espaço	Materiais	Grupo
15 min.	- Nomear a caixa como Caixa das Comunicações. - Decorar livremente.	- Sala.	- Folhas brancas A4. - Canetas de feltro. - Tesoura. - Cola líquida.	- Pequeno grupo (3 crianças de cada vez).
Avaliação				
- As crianças decoraram a Caixa, fazendo desenhos alusivos à mesma (como um par a fazer uma comunicação em frente ao grupo todo), bem como desenhos aleatórios.				

6.3. Dossiê das Canções, Lengalengas e Adivinhas

Intencionalidade Educativa/Objetivos Pedagógicos: • Promover o desenvolvimento discursivo sobre aquilo que se está a observar; • Promover a interação e o diálogo entre pares; • Contribuir para um repertório diversificado de canções, lengalengas e adivinhas.				
Proposta Educativa - Criação de um Dossiê com variadas canções, lengalengas e adivinhas ilustradas pelas próprias crianças.		Como surgiu? - Como uma estratégia para a minha ação em sala, para evitar “tempos mortos” em reuniões com as crianças.		
Duração	Estratégias de Implementação da Proposta	Organização		
		Espaço	Materiais	Grupo
Até ao final da PPSII.	- Enriquecimento do dossiê com o acrescento, por parte das crianças, da educadora, das famílias, e por mim, de novas canções, lengalengas e adivinhas.	- Sala.	- Canções, Lengalengas e Adivinhas impressas; - Canetas de feltro.	- Pequeno grupo (4 crianças de cada vez).
Avaliação - Este dossiê serviu-me de estratégia para conseguir gerir de modo mais eficiente o grupo (utilizei muitas vezes em reuniões, para manter o grupo calmo sempre que o sentia já disperso, principalmente em situações de transição de momento – manter o grupo focado naquilo que eu dizia foi uma constante dificuldade que senti ao longo do estágio).				

- O dossiê cumpriu o seu propósito, a princípio, mas a certa altura deixei de lhe dar tanto uso como gostaria. Contudo, não foi esquecido. Fui relembrando da sua existência na sala e acrescentando algumas canções, as próprias crianças, por iniciativa própria, ofereciam-se para acrescentar canções e lengalengas que já conheciam.

- Já no final do estágio, algumas crianças foram capazes de já associar a ilustração à canção assim, o que as deixava orgulhosas sem ser preciso terem de perguntar a um adulto a qual das canções se queriam referir.

6.4. Sessão Educação Física no jardim (Plano Emergente)

Intencionalidade Educativa/Objetivos Pedagógicos:				
• Deslocar-se segundo as indicações dadas; • Colaborar com a equipa nas diversas atividades.				
Duração	Estratégias de Implementação da Proposta	Organização		
		Espaço	Materiais	Grupo
45 min.	- Aquecimento – 7 min. – Jogo do Lencinho. - Aula – 30 min. – Jogo do Rei Manda (MS – Rainha; MR – Rei). - Relaxamento – 8 min. – Fazer passar um arco pelas crianças com estas de mãos dadas formando uma roda; formar pares – cada par senta-se frente a frente e a criança que está atrás faz massagens (na cabeça, costas, ombros, braços, mãos e pernas) à criança que está à frente.	- Recreio.	- Elementos da natureza e materiais do recreio (troncos de árvores cortados e baloiço); - 1 arco.	- Grande grupo (todas as crianças).
Avaliação				
- A MS e o MR mostraram-se bastante entusiasmados e interessados em fazer o plano de hoje. Cada um teve ideias e conseguiram chegar a um consenso em conjunto sobre aquilo que queriam fazer. A certa altura o MR começou a ficar impaciente e a dispersar por querer ir brincar para as áreas. - Com esta sessão percebi o mau perder que tem o MR e a perceção que os pares têm disso, reagindo dizendo que “<i>não faz mal perder</i>”.				

6.5. Sessão Educação Física no ginásio (Plano Emergente)

Intencionalidade Educativa/Objetivos Pedagógicos:				
• Trepar: subir e descer o espaldar com um e com outro pé e com uma e outra mão de forma coordenada; • Subir para um plano superior, utilizando apenas os braços como apoio; • Rastejar, utilizando como apoio os pés e as mãos; • Rolar sobre si mesmo; • Equilibrar-se em superfícies; • Combinar apoios variados em diferentes tipos de deslocamento; • Colaborar com a equipa nas diversas atividades.				
Duração	Estratégias de Implementação da Proposta	Organização		
		Espaço	Materiais	Grupo
45 min.	- Aquecimento – 7 min. – Jogo do Rei manda e jogo do puxar a corda. - Aula – 30 min. – 4 estações (1 – subir o espaldar; quadrupedia por cima dos arcos; 2 – andar para trás num banco sueco e gatinhar noutro; 3 – andar nas andas; cambalhota para trás no colchão; 4 – rastejar e deslocar-se em cima das bolas com pegas). - Relaxamento – 8 min. – Deitar de barriga para baixo e acalmar ao som de uma canção calma. Passar, com uma leve pressão, uma bola de pilates por cima das costas das crianças, com o intuito de as massajar.	- Ginásio.	- Cordas; - Banco sueco; - Espaldar; - Arcos; - Bolas com pegas; - Andas; - Colchões; - Bola de pilates.	- Grande grupo (todas as crianças). - Nas estações (dividir o grupo em 4).

Avaliação

- Sessão planeada pela **BC** e pelo **BF** – A **BC** disse a maioria dos exercícios e o **BF** ia concordando com a realização dos mesmos. Quando interpelado por mim, o **BF** conseguiu ter algumas ideias e planejar um exercício em conjunto com a **BC**.
- Foi a primeira sessão dada por mim. Como o grupo não me vê ainda como figura de referência, não me ouviu nem fez o que pedi, sem a intervenção da educadora.
- O grupo estava desorganizado, em termos de espaço porque não ouviam as minhas orientações nem eu me orientava no meio de tanta agitação e as crianças fizeram toda a sessão completamente dispersas, exceto quando chamadas à atenção pela educadora ou pela auxiliar.

6.6. Jogo das cores (Atividade Emergente)

Intencionalidade Educativa/Objetivos Pedagógicos: - Promover o desenvolvimento discursivo sobre aquilo que se está a observar; - Promover a interação e o diálogo entre pares.				
Proposta Educativa - Jogo com abordagem às cores.		Como surgiu? - Minha estratégia para envolvimento do grupo.		
Duração	Estratégias de Implementação da Proposta	Organização		
		Espaço	Materiais	Grupo
10 min.	- Pensar num objeto, dentro do local onde se encontra, com uma determinada cor. - Dizer a cor do objeto que se tem em mente e pedir para as crianças adivinharem.	- Sala/recreio.		- Grande grupo (todas as crianças).
Avaliação				
- Estratégia muito bem conseguida, com envolvimento total das crianças. - Recorri a esta estratégias muitas vezes ao longo do estágio e já a certa altura eram as crianças a pedir-me para jogar este jogo, o que mostra o quanto com ele se divertiam.				

6.7. Alturas – Gráfico

Gráfico de Barras (Gráfico das Alturas)				
Intencionalidade Educativa/Objetivos Pedagógicos: • Medir, registar e comparar alturas; • Promover o desenvolvimento discursivo sobre aquilo que se está a observar; • Promover a interação e o diálogo entre pares; • Promover a utilização do gráfico para organizar a informação recolhida e interpretá-la.				
Proposta Educativa - Construção de um gráfico de barras com as alturas de cada criança do grupo.		Como surgiu? - Surgiu num momento de conversa em grande grupo quando o LM pediu à educadora para medir a sua altura e a dos pares.		
Duração	Estratégias de Implementação da Proposta	Organização		
		Espaço	Materiais	Grupo
3 dias.	- Colar a fita métrica à parede e ao lado uma tira de papel, do mesmo tamanho da fita, e, com o auxílio, de uma régua ir registando, fazendo um traço, as alturas das crianças – pedir para elas escreverem à frente as iniciais do nome. - Recortar tiras de papel kraft (que serão as barras do gráfico) e dar às crianças para nelas pintarem um padrão com tintas. - Em papel cenário, fazer o eixo vertical do gráfico com os centímetros e permitir que as crianças cole as tiras das	- Sala.	- Papel cenário; - Papel kraft; - Fita métrica; - Canetas de feltro; - Régua; - Tintas coloridas.	- Pequeno grupo (2 a 4 crianças de cada vez).

	alturas (da altura mais pequena para a maior); Colar fotografias das crianças em cima das respetivas tiras. - Encontrar, com as crianças, outras formas de medição das alturas, com, por exemplo, blocos de madeira.		- Blocos de madeira.	
Avaliação				
- Ao registar as alturas, as crianças foram capazes de reconhecer quem era o mais alto/a mais alta e o mais baixo/a mais baixa do grupo; comparar as alturas uns com os outros, pondo-se lado a lado; decorar as alturas de alguns pares, identificando na tira quem era a altura de quem. - Quanto à criação de padrões, no geral, a maioria das crianças não apresentou dificuldades, sendo capazes de selecionar um determinado número de cores e decidir qual a sequência das mesmas, criando assim um padrão. ML, FS e MaM foram as crianças que mais tempo demoraram na perceção daquilo que era um padrão e como se reproduzia. - As crianças que colaram as tiras no gráfico (RV e MR) conseguiram ser bastante precisas e minuciosas na realização desta tarefa, preocupando-se em colá-las exatamente no lugar certo. - A medição das alturas com outro tipo de objetos acabou por não se concretizar.				

QUEM É O MAIS ALTO?!

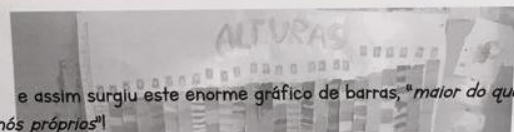
Janeiro.2018



O Luís quis saber a sua altura e partilhou esta vontade com todo o grupo.

A princípio pensávamos que se media com uma balança, mas a Daniela esclareceu-nos e disse que as alturas das pessoas são medidas com uma fita métrica.

A Sara trouxe uma para a sala, colocou-a na parede junto à porta e fomos traçando, com régua e lápis, a altura de cada um. À frente de cada traço escrevemos, com canetas de feltro, as iniciais dos nossos nomes. Como alguns meninos têm as "letras iguais" utilizámos cores diferentes para sabermos quem é quem.



e assim surgiu este enorme gráfico de barras, "maior do que nós próprios!"

Comparámos alturas e logo percebemos quem é o mais alto e a mais alta e quem é o mais baixo e a mais baixa. O que não quer dizer nada. Ser-se o mais alto ou o mais baixo não significa ser-se o melhor ou o pior da sala!

A Sara recortou tiras do nosso tamanho onde pintámos e criámos padrões com duas ou mais cores.

Por último, foi só preciso agrupar as tiras da mais pequena à mais alta e colá-las.



"O mais alto é o Miguel Reis e o Tiago é a seguir!!"

"A mais baixa é a Teresa!"

"Sou mais baixo que o Miguel Reis, mas mais alto que a Teresa. Estou no meio!"



"Há tantos meninos que têm a mesma altura!"



"Olha, a minha altura tem os números 1, 1 e 3 (113)."

"Eu sei ver a minha altura, tenho 1 metro e



6.8. Projeto dos Bichos Venenosos

Intencionalidade Educativa/Objetivos Pedagógicos: • Promover o desenvolvimento discursivo sobre aquilo que se está a observar; • Promover a interação e o diálogo entre pares; • Incentivar a descobertas de informações; • Realizar uma leitura de imagens; • Promover a criatividade e imaginação; • Promover a utilização do computador para recolher informação e desenhar em programas específicos.				
Como surgiu? - Surgiu a partir do VO , que teve a ideia de começar este projeto enquanto estava a ver livros de animais na área das Ciências.				
Duração	Estratégias de Implementação da Proposta	Organização		
		Espaço	Materiais	Grupo
5 dias	- Teia – Conversar com o grupo de seis crianças, incentivando a partilha de pré-conhecimentos/ideias/curiosidades/informações acerca da temática. Reunir o que as crianças já sabem, o que querem saber, como querem procurar as respostas às questões e o que tipo de atividades querem fazer para desenvolver o projeto. Escritura das questões do projeto num painel e decoração do mesmo. - Pesquisas – Ver livros para pesquisar informações relevantes – com as crianças ler o que se encontra escrito e	- Sala.	- Papel kraft; - Canetas de feltro; - Tintas coloridas; - Computador; - Livros com informações de animais.	- Pequeno grupo (3 a 5 crianças de cada vez).

	acompanhar a leitura apontando para as imagens. Pesquisar no computador mais animais venenosos. De entre os vistos, selecionar animais venenosos, terrestres, voadores e marítimos. Desenhar, no programa <i>Paint</i>, os animais venenosos descobertos. - Criação dos Bichos venenosos – Desafiar o grupo a criar os seus próprios bichos venenosos, com as mais variadas cores e características e registar o que têm a dizer sobre cada um. - Registo final – Fazer um dossiê com o registo, por escrito, das informações descobertas sobre cada animal, acompanhado com as respetivas fotografias e pinturas das crianças; inserir os desenhos dos próprios bichos venenosos que cada criança criou.			
Avaliação				
- Grupo responsável pelo projeto e que, por isso, fez a teia – VO, BF, SR, MT, MM e AC. Ao fazer a teia com este grupo dei, de certa forma, as minhas próprias ideias para restringir um pouco a quantidade enorme de animais venenosos que existem, mas permiti que dessem as suas ideias, conversassem entre si e chegassem a diferentes opiniões sozinhos. A educadora participou neste momento, fazendo questões e conversando sobre o tema. Estavam todos interessados no tema, com muitas questões e muita vontade de pesquisar, descobrir mais e chegar às respostas das questões por eles formuladas. Tive de acompanhar mais o MM enquanto estávamos a fazer a teia, pedindo muito a sua participação na partilha de ideias que já sabia, na formulação de perguntas e na escrita da teia. VO sempre bastante participativo, com muitas ideias e ansioso pelo começo deste projeto, visto que a ideia foi sua.				

- A pesquisa foi feita com igual entusiasmo por todas as crianças que o fizeram. Assimilaram muito bem cada informação que pesquisar sobre cada animal e conseguiram comunicar essa informação de modo sucinto, partilhando os aspetos mais relevantes.
- O desafio da criação de novos bichos venenosos não quis ser feito por todas as crianças e essa decisão foi respeitada. Quem o fez soube ter em atenção todos os pormenores (inventaram nome; características físicas; habitat; alimentação; característica do veneno – cor; mortífero ou não).



JANEIRO 2018 BICHOS VENENOSOS!

Durante uma ida ao Linhó... encontramos um bichinho – foi o Bernardo que encontrou!! Estava escondido debaixo de uns troncos que estávamos a utilizar para brincar! Não sabíamos o que era! **Seria venenoso??** Então pesquisámos com a Sara e descobrimos que era uma **Salamandra-comum**, preta e amarela! **Vamos descobrir mais coisas sobre as Salamandras!! Serão venenosas??** Que bichos venenosos existem?



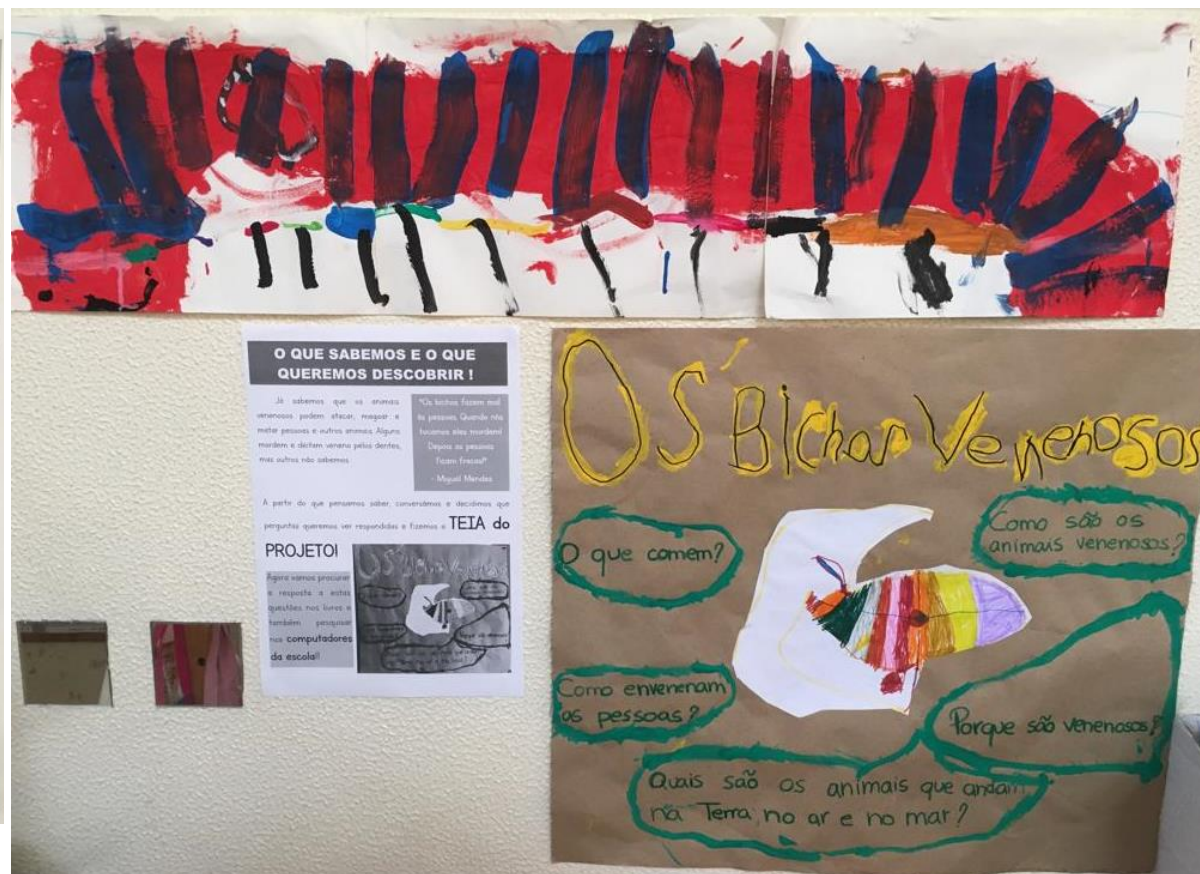
É toda preta e tem manchas amarelas. Tem o mesmo padrão do fio das minhas calças!
- Simão

É pequena e mexe-se super-rápido! Quase nem a via. Está muito bem escondida!
- Vasco

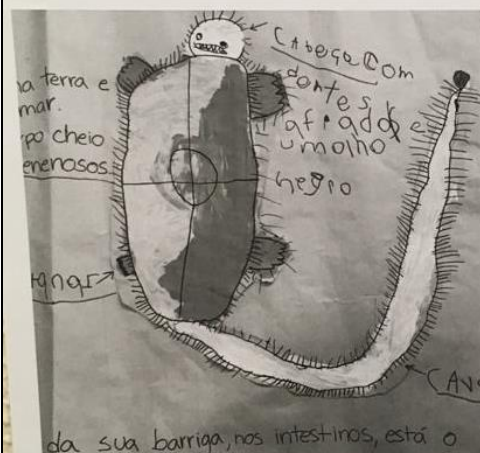
Eu não acredito que esta salamandra é venenosa!
- Luis

Olha Sara, tem quatro patas!
- Bernardo

SALA 7



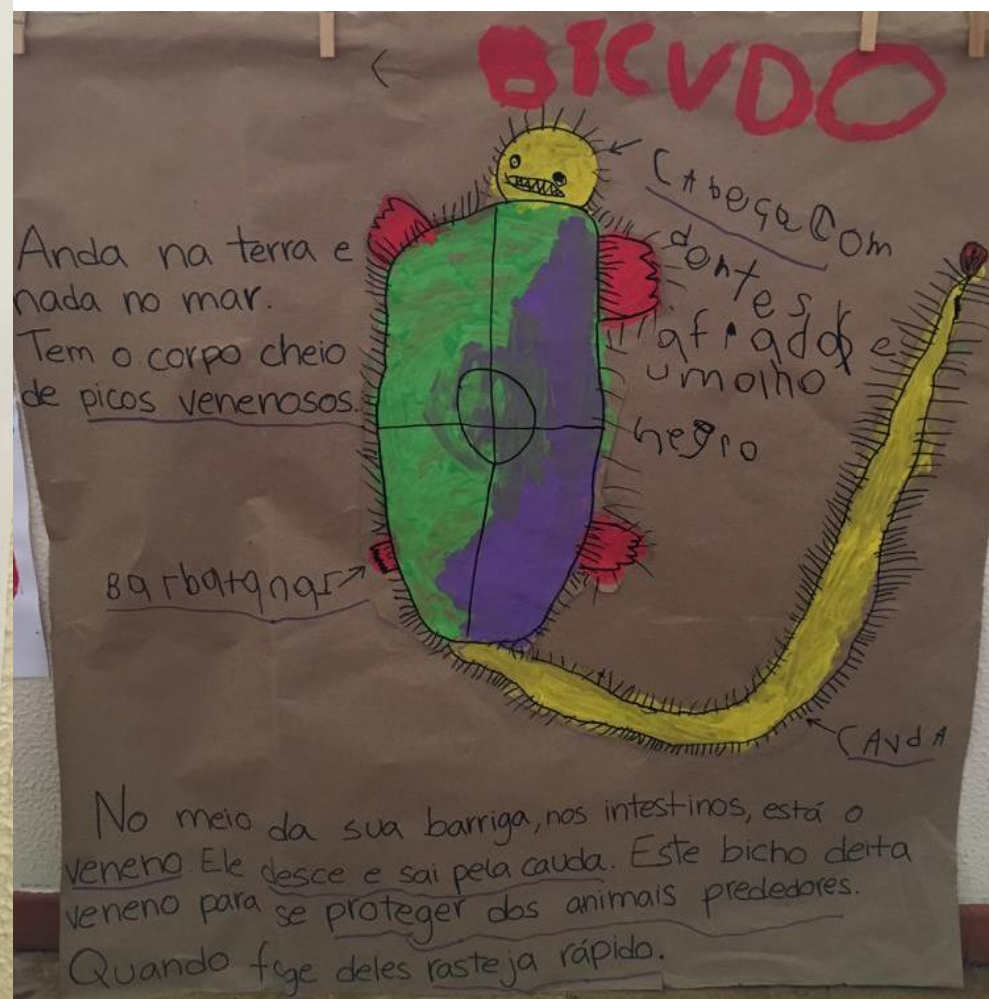
INVENTÁMOS um BICHO VENENOSO



"Nós desenhámos primeiro numa folha, depois fizemos o contorno com lápis de carvão e depois pintámos e deixámos secar e fizemos outra vez o contorno de caneta preta para se ver melhor!" - Vasco

Com "muita de imaginação foi criado este "*bicho rapaz*" pelo Vasco e pelo Simão! O seu nome **Bicudo** foi decidido por todos nós em conjunto. Tem este nome "*por causa dos picos perigosos à volta do seu corpo todo*"!

Reparem nas suas características e verão que igual a este não há!



JÁ ESTAMOS A INVESTIGAR!!



Lagarta do Pinheiro OU *Thaumetophoea pityocampa*

A lagarta do pinheiro invadiu o nosso jardim do pinheiro e ficámos proibidos de ir para lá brincar, porque será? A propósito do Projeto dos Bichos Venenosos fomos investigar aos computadores da escola e descobrimos imensas coisas!

"Fico mal da barriga só de olhar para este animal!"



É um inseto tóxico com uns pelos muito afiados que, quando tocam na nossa pele deitam uma substância perigosa. As pessoas podem ficar fracas, maldispostas, com comichão ou inchaço na pele ou até com dificuldades em respirar.

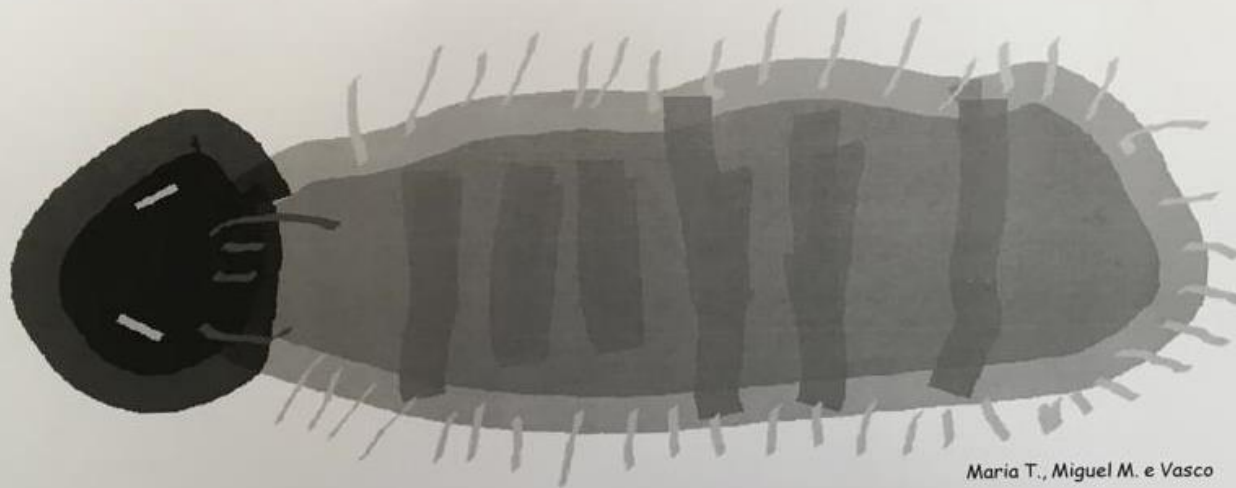


"Tenho um bocadinho de medo. Espero nunca ver uma!"

Fazem ninhos nos pinheiros para se protegerem do frio, mas podem mesmo atacar estas árvores e matá-las.

"O meu avô já foi atacado por uma lagarta do pinheiro!! Ficou com a mão muito inchada e vermelha, mas depois foi para o hospital e ficou bem."

Se por acaso avistarem lagartas do pinheiro num jardim têm que **ligar** rapidamente para um **número de telemóvel especial** para as retiraram de lá. Isto porque podem também fazer muito mal aos cães que por lá passeiam. No pior dos casos, podem até matar!



Maria T., Miguel M. e Vasco

"Esta nossa lagarta do pinheiro parece boa por ser colorida, mas não. É na mesma bastante perigosa!"

"Eu conheço esta aranha, mas nunca a vi. Se eu a vir fico longe dela!"

"Não tem pelos, é diferente das outras."

Esta viúva-negra é uma **fêmea** porque "tem umas **bolas vermelhas em cima do corpo**". Por norma, as fêmeas são maiores que os machos!

Alimentam-se de pequenos insetos que ficam presos nas suas teias, que costumam fazer em **sítios escuros e frescos**.

Viúva-negra OU Latrodectus

Assim que se sentem ameaçadas **picam para se protegerem**.

O veneno das picadas das aranhas faz com que as pessoas comecem por se sentir **fracas, com dores nos músculos dos ombros, das costas e das pernas**. Mais tarde transpiram e o coração pode bater muito rápido!

As dores são tão fortes que têm de ser tratadas no hospital com "um remédio muito forte também!"

"Nem sei como é a dor da picada dela, deve doer mais do que a ferida que tenho na bochecha!"

"É o pior de todos os peixes, temos que ter cuidado!"

"Quando estiver no mar vou olhar com atenção para o chão!"

Este peixe é um dos mais **venenosos do mundo!**

Alimenta-se de outros pequenos e vive entre as rochas no mar. À volta do seu corpo tem uns **espinhos** por onde sai uma **substância tóxica**.

Peixe-pedra OU Synanceia verrucosa

Para além disso, tem a capacidade de se **camuflar** e por causa desta sua característica, as pessoas que nadam no mar podem, sem querer, pisá-lo por não o verem.

Se isso acontecer ficam com uma **grande dor**, podendo apanhar **choques**.

Para as **crianças e pessoas mais velhas** pode ser **mais perigoso** pisar este peixe porque podem mesmo morrer.

"Não se vê nada. Não se vê quase os olhos e a boca do peixe."

"Parece mesmo uma pedra!"

"Tem a cabeça diferente das outras. É muito estranha!"

"Não sabia que os dentes tinham muitos tamanhos."

Tem o corpo frio, seco e está cheio de escamas.

Não tem patas por isso a única forma que tem para se deslocar é a rastejar.

Muda de pele quando aumenta o seu tamanho ou mesmo quando a pele já está gasta.

Esfrega-se contra as pedras e contra os ramos para conseguir tirar a pele.

Cobra-real OU *Ophiophagus hannah*

Tem o veneno instalado nos dentes de cima e ataca as suas vítimas de diferentes formas. Tanto pode sufocá-las, enrolando-se à volta delas, como também pode morder e matar com o veneno.

Sabiam que ela não mastiga? Engole as presas sem mastigar e empurra-as para o seu estômago.

O veneno dela mata uma pessoa e até um elefante - só com uma mordidelal!

"Chama-se real porque parece uma rainha?? Ela parece mesmo!"

"Vive nos países mais quentes que o nosso no Verão?! Não sei como é que consegue!"

O escorpião é da família das aranhas e vive nos países mais quentes.

Tem duas grandes pinças que o ajudam a agarrar as suas presas.

Para se defender, e mesmo matar as presas, pica com o aguilhão que tem na ponta do corpo e que é venenoso.

Escorpião OU *Scorpiones*

O escorpião fêmea pode ter de 3 a 100 crias!!

Quando elas nascem, instalam-se nas costas do escorpião até mudarem de pele.

Assim que mudam de pele têm de sobreviver sozinhas e fugir da mãe para ela não as comer!!

"As mães podem fazer isso?! Ela não é muito boa mãe então!"

"Eu gosto da cor que ela tem!"

O nome deve-se à sua cor amarela, mas não precisa de ter só essa cor!

Tem esta cor muito viva para avisar os seus predadores que é venenosa e que "é melhor não a comerem" - É o seu mecanismo de defesa.

O seu veneno é poderoso, capaz de matar pessoas e animais muito grandes.

Rã venenosa dourada OU *Phyllobates terribilis*

A rã transporta os seus filhos nas costas e "cuida muito bem deles", dando-lhes ovos para comer.

Os filhos das rãs chamam-se girinos.

Esta espécie de rãs não é noturna como a maioria.

Costuma alimentar-se de formigas e insetos voadores.

"Olha, ela faz como o escorpião também faz!!!"

"Parece fofinho! Não parece nada venenoso."

"Uaaau! Eu nem sabia que existia um pássaro venenoso. É mesmo verdade?!"

O Pitohui é um pássaro que habita as florestas tropicais.

Tem na sua pele um veneno bastante perigoso, o mesmo veneno que as rãs venenosas têm!

Come besouros venenosos e absorve o veneno deles.

Pitohui

O Pitohui com penas vermelhas e pretas é o mais venenoso da espécie.

O seu veneno provoca a paralisia da boca, parecendo que está dormente. Consegue fazer parar o coração e acabar por matar as pessoas.

"É colorido como as rãs, por isso é que é venenoso?"

"Está um bocadinho despenteado!!!"

"Eu já sabia que existiam formigas perigosas."

"Seis horas é muito tempo não é?"

A picada deste inseto é a mais venenosa do mundo inteiro!!

Chama-se formiga-bala porque a dor que o veneno provoca é igual à de um tiro de uma pistola.

É muito pior que a picada de uma abelha.

A dor pode demorar seis horas a passar!

Formiga-bala OU *Paraponera clavata*

"Parece que a cor dela é vermelho escuro" e atenção que não é uma formiga com tamanho igual às outras. É considerada uma formiga gigante!!

Vive nas florestas tropicais da América do Sul.

"Ufa, ainda bem que ela não vive em Portugal!"

6.9. Sessão Educação Física no ginásio (Plano Emergente)

Intencionalidade Educativa/Objetivos Pedagógicos:				
• Deslocar-se segundo as indicações dadas; • Combinar apoios variados em diferentes tipos de deslocamento; • Colaborar com a equipa nas diversas atividades.				
Duração	Estratégias de Implementação da Proposta	Organização		
		Espaço	Materiais	Grupo
45 min.	- Aquecimento – 7 min. – Jogo da Lagarta. - Aula – 30 min. – Jogos em equipa (formar quatro equipas) – arcos dispostos em fila e cada criança deve estar dentro de um arco. Equipas devem completar uma volta (ir e voltar, de uma ponta à outra do ginásio). - Última criança da fila deve deslocar-se com o seu arco para o princípio da fila e assim sucessivamente; com um arco na mão, última criança deve deslocar-se a correr para o princípio da fila e assim sucessivamente; com um arco na mão, última criança deve deslocar-se com saltos à coelho para o princípio da fila e assim sucessivamente; com um arco na mão, última criança deve deslocar-se com saltos a pés juntos para o princípio da fila e assim sucessivamente; com um arco na mão, última criança deve deslocar-se com saltos ao pé	- Ginásio.	- Arcos.	- Grande grupo (todas as crianças no aquecimento e relaxamento). - Grande grupo (Dividir o grupo em 4 para os jogos em equipa).

	cozinho para o princípio da fila e assim sucessivamente; com um arco na mão, última criança deve deslocar-se como a aranha (quadrupedia) para o princípio da fila e assim sucessivamente. - Relaxamento – 8 min. – “Corpo estragado” – adaptação do jogo do telefone estragado – Com o grupo disposto em roda, uma criança, demonstra a outra (sendo que todas as outras se encontram de olhos fechados) uma posição corporal complexa. Essa criança senta-se e a que viu a posição terá de reproduzi-la para a próxima criança ver (sendo que todas as outras continuam com os olhos fechados). E assim sucessivamente. No final, é suposto ver se a última posição corporal feita coincide com a primeira, isto porque é suposto ser a mesma.			
Avaliação				
- Plano feito pelo LM e a MT, que pediram logo uma sessão com arcos, por se terem divertido na sessão de dança (feita só com arcos). - A demonstração foi crucial para esta sessão, mais especificamente na explicação dos jogos de equipa e do relaxamento. Isto porque surgiram imensas dúvidas por serem jogos novos (a certa altura, as crianças que percebiam o funcionamento dos exercícios explicavam às que não percebiam). Penso que, por isso mesmo, por terem realizado atividades novas, a atenção foi redobrada e o interesse e entusiasmo ainda maior. - Nos jogos em equipa, o MR voltou a demonstrar o seu mau perder. Desta vez, um pouco mais controlado e, até mesmo, consolado pelos próprios pares da mesma equipa.				

- Dada a dificuldade de concentração do **MM**, os pares da sua equipa estavam constantemente a chamá-lo à atenção e a motivá-lo para fazer os jogos, ao mesmo tempo que o explicavam com contentamento.

6.10. Leitura de Histórias

Intencionalidade Educativa/Objetivos Pedagógicos: • Promover o desenvolvimento discursivo sobre aquilo que se está a observar e escutar; • Promover a interação e o diálogo entre pares; • Contribuir para o repertório diversificado de literatura infantil.				
Proposta Educativa - Leitura de histórias.		Como surgiu? - RV disse-me que eu estava sempre a ler histórias que eles já conheciam e, por isso, decidi levar cinco histórias para ler durante uma semana.		
Duração	Estratégias de Implementação da Proposta	Organização		
		Espaço	Materiais	Grupo
5 dias.	- Ler em cada dia da semana uma história diferente: segunda-feira (<i>Porque é que os animais não conduzem?</i> , de Pedro Seromenho); terça-feira (<i>Atchuuu, O Guia Completo das Boas Maneiras</i> , de Mij Kelly); quarta-feira (<i>O sonho de Mateus</i> , de Leo Lionni); quinta-feira (<i>O palhaço Avaria e o planeta Bateria</i> , de Pedro Seromenho); sexta-feira (<i>Rainha das Cores</i> , de Jutta Bauer).	- Sala (área da biblioteca/espço para as reuniões).	- Cinco histórias infantis.	- Grande grupo (todas as crianças).

	- Após a leitura de uma história conversar um pouco com o grupo sobre o que cada um percebeu e que mensagens retirou.			
Avaliação				
- Os momentos de leitura destas histórias (todas desconhecidos pelo grupo) foi rico e prazeroso para todas as crianças, tal a atenção tida por cada uma delas. - No final da leitura de cada uma geraram-se conversas sobre os sinais de trânsito; regras de trânsito; perigos na estrada; experiências no carro com as famílias; como aprender a conduzir e como tirar a carta – o que é preciso fazer; sobre as boas maneiras (o saber pedir desculpa, ser-se educado, reconhecer o erro, entre outras coisas); sobre os sonhos de cada criança e o que mais desejam fazer quando crescerem; sobre o poluição no Planeta e a consciencialização da mesma; e sobre as cores e a magia da sua exploração e junção.				

7. REFLEXÃO FINAL

Ao fim de quatro meses de prática num ambiente educativo bem estruturado e definido por certos modelos; ao fim de observações e registos feitos, com propósitos e intenções; ao fim de reflexões individuais e em conjunto, com colegas; ao fim de planificações realizadas, consigo agora fazer uma retrospectiva de todo o percurso feito e uma referência à evolução denotada.

Comecei o estágio neste contexto de *High Scope*, *Reggio Emilia* e MEM com algum receio, principalmente por nunca ter tido uma prática em contexto com os dois primeiros modelos curriculares e, por isso, não saber como trabalhá-los. Depressa passou de receio a desafio, talvez pelo bom exemplo que fui testemunhando e pelo ótimo grupo, de crianças e de famílias, que fui acompanhando.

A forma como concebemos o processo educativo depende em grande medida do modo como olhamos as crianças e concebemos o seu lugar no mundo. O trabalho, pressupõe olharmos a criança como competente e como nosso semelhante, respeitando-a. Isto significa não a minimizar no seu estatuto, garantindo antes o seu direito a ter voz e protagonismo. Este protagonismo não se confunde com uma centração na criança, mas sim com a sua inserção, mediada pelos adultos e pelos seus pares, no mundo cultural que, enquanto sociedade, fomos capazes de produzir. Neste encontro com o mundo reconhecemos o seu modo próprio de agir, de interagir e atribuir significado, tornando-a sujeito cooperante do seu processo de humanização. (Folque & Bettencourt, 2018, p. 119)

Estes modelos carecem de diálogo, de cooperação, de espírito de entajuda, de negociação, de partilhas, de envolvimento, de participação, promovendo a democracia e os direitos das crianças, com vista à aprendizagem e desenvolvimento das mesmas – é disto que a equipa educativa é feita. Foi esta a minha realidade em estágio, à qual fui-me adaptando e aprendi a atuar ao longo da PPSI.

Fui-me apercebendo da importância das observações (de tudo o que me rodeava, a mim e ao grupo) e da sua categorização, ao ponto de as tornar menos descritivas, tendo por base intenções, e menos descritivas. Intenções essas para com as crianças, a equipa educativa e as famílias

Observando e registando, aprendi a captar pontos de partida, a perceber o significado que para o grupo poderiam ter e a aproveitá-los, tornando-os em projetos enriquecedores. A planificação dos mesmos foi, muitas vezes, feita oralmente em conjunto com a educadora, que fornecia sugestões de melhoria e auxiliava no ajuste ao

grupo de crianças. A minha postura durante a concretização das planificações foi-se alterando, no sentido em que dei mais espaço às crianças – mais espaço para agirem por conta própria, para se expressarem, para comunicarem, para interagirem entre si, para chegarem às suas conclusões. No fundo, permiti que as crianças exercessem a sua liberdade, “o direito de escolher, o direito de falar, o direito de analisar, o direito de decidir, o direito de criticar, o direito de participar na vida do grupo” (Niza, 2012, p. 98).

Muitas das planificações foram pensadas e planeadas no momento. A princípio foi um desafio porque tinha de perceber as reais necessidades do grupo e, conseqüentemente, a pertinência que para elas tinham as propostas, mas, a certa altura, este processo era já automático.

Com as reflexões fundamentadas que realizei, cada vez mais aprofundadas, fui construindo as minhas opiniões acerca dos mais variados temas que, em mim, tiveram impacto, positivo ou negativo.

Escrever é imprescindível, principalmente para quem trabalha na área da educação. Por isso mesmo, acredito que o tornar escrito ideias/opiniões só traz benefícios, tornando-as mais claras e mais concretas e estas reflexões levaram-me a questionar, a problematizar, a pensar a minha prática e a regulá-la quando necessário, encontrando novas estratégias. Isto também foi conseguido pela partilha das reflexões com a equipa educativa e com as colegas.

o único modo dignificante de convivência que é a colaboração e a entreatajuda: a solidariedade no trabalho e na vida pela cooperação educativa. Completamo-nos, com efeito multiplicador, em cooperação, modo de todos se afirmarem, mesmo que partindo de pontos originais diversos com desiguais capacidades. (Niza, 2012, p. 161)

Prevaleceu até ao fim do estágio a mesma dificuldade, ainda que possa, a meu ver, ter atenuado – a gestão do grupo. Foi, sem dúvida, o maior desafio por ter estado com um grupo muito agitado em termos de comportamento.

Contudo, faço, no geral, e apesar de tudo, um balanço positivo de todas as experiências e vivências e de todo o caminho que percorri nesta PPSII, por me dar a oportunidade de errar e melhorar, bem como evoluir a todos os níveis.

REFERÊNCIAS

- Almeida, A. (2002). *Abordar o ambiente na infância*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Araújo, S. B. (2014). Avaliação da qualidade em creche: O bem-estar e o envolvimento da criança como processos centrais. *Nuances: Escritos Sobre Educação*, 110–115.
- Bassedas, E., Huguet, T. & Solé, I. (1999). *Aprender e ensinar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Bixler, R., Floyd, M. & Hammit, W. (2002). Environmental socialization – quantitative tests of the childhood play hypothesis. *Environment and Behavior*, 36(6), 797–818.
- Bras, T., & Reis, C. (2012). *As aptidões sociais das crianças em idade pré-escolar*. Journal for Educators, Teachers and Trainers, 3, 135–147.
- Brazelton, T. B. (2013). *O grande livro da criança – O desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos* (13.^a ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Carvalho, C. M. & Portugal, G. (2017). *Avaliação em creche: Crechendo com qualidade*. Porto: Porto Editora.
- Castelli, M. D. B. (2010). A reflexão sobre a prática pedagógica: processo de ação e transformação. VIII Encontro de pesquisa em educação da região Sul. AnpedSul. Anais. Londrina.
- Cheng, J. & Monroe, M. (2012). Connection to nature: Children's affective attitude toward nature. *Environment and Behavior*, 44(1), 31–49.
- 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.), *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 113-120). Lisboa: CIED.
- Domingues, M. & Gomes, E. X. (2015). Em busca das vozes das crianças: uma experiência de investigação durante a prática profissional supervisionada no

- mestrado em educação pré-escolar. In S. Pereira, M. Rodrigues, A. Almeida, C. Pires, C. Tomás & C. Pereira (Orgs.), *Atas do II encontro de mestrados em educação e ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 121-131). Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Erickson, D. & Ernest, J. (2011). *The real benefits of nature play every day*. NACC Newsletter, 97-100.
- Fernandes, N. & Tomás, C. (2013). Participação e acção pedagógica: a valorização da(s) competência(s) e acção social das crianças. *Educativa*, 16(2), 201-216.
- Ferreira, M. (2004). «A gente gosta é de brincar com os outros meninos!» – Relações sociais entre crianças num jardim de infância. Porto: Edições Afrontamento.
- Folque, M. A., Bettencourt, M. & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, 6(3), 13-34.
- Folque, M. A. & Bettencourt, M. (2018). O modelo pedagógico do movimento da escola moderna. In J. Oliveira-Formosinho & S. Araújo (Orgs.), *Modelos pedagógicos para a educação em creche* (pp. 113 - 138). Porto: Porto Editora.
- Fonseca, A. C., & Rosa, M. (2015). *A construção da disciplina na Educação: pré-escolar e escolar*. Desafios e estratégias. In Pereira, S., Rodrigues, M., Almeida, A., Pires, C., Tomás, C. & Pereira, C. (Orgs.), *Atas Do II Encontro de Mestrados Em Educação* (pp. 164-171). Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Formosinho, J. O. (2013). *High-Scope* no âmbito do projeto infância. In J. Oliveira-Formosinho et al. (Orgs.), *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 61-108). Porto: Porto Editora.
- Gaspar, D. & Silva, A. M. (2010). A avaliação na educação pré-escolar e a utilização do portefólio. In J. C. Morgado et al. (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.
- Hauser-Cram, P., Nugent, J. K., Thies, K.M, & Travers, J. F. (2014). *Development of children and adolescents*. United States of America: Wiley.

- Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. (1979). *A criança em ação* (3.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Horta, M. H. (2017). O desenvolvimento da comunicação oral e da consciência linguística à luz das novas OCEPE. *Cadernos de Educação de Infância* (111), p. 8-16.
- Katz, L. G., & Chard. S. C. (2009). *A Abordagem por Projetos na Educação de Infância* (2^a Edição ed.). (A. M. Chaves, Trad.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lazarević, E. & Kopas-Vukašinović, E. (2013). The role and place of parents of children with disabilities in inclusive education in serbia. *International Journal about Parents in Education*, 69–78.
- Lino, D. (2013). O modelo pedagógico de reggio emilia. In J. Oliveira-Formosinho et al. (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 109-140). Porto: Porto Editora.
- Lino, D. (2014). A qualidade do contexto na educação de infância: Perspetiva através da escolha e do envolvimento. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 25(3), 137-154.
- Lourenço, O. M. (2002). *Psicologia de Desenvolvimento Moras: Teoria, dados e implicações*. (3^a ed.). Coimbra: Livraria Almedina.
- Louv, R. (2005). *Last child in the woods: saving our children from nature-deficit disorder*. Chapel Hill: Algonquin Books of Chapel Hill.
- Machado, S., & Simões, A. (2015). A Educação de Infância e a gestão do grupo de crianças: relato de um percurso. Em S. e. Pereira, *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 186-193). Lisboa: CIED – Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.
- Mantoy, J. (1987). *Vocabulário essencial da psicologia da criança*. Lisboa: Moraes Editores.

- Martins, D. & Carvalho, C. (2008). Mentiras: Um estudo com crianças em Portugal. *OIKOS: Revista Brasileira de Economia Doméstica*. 19(2), 13-32.
- Moss, S. (2012). *Natural childhood*. United Kingdom: The National Trust.
- Mustapa, N., Maliki, N., & Hamzah, A. (2015). Repositioning children's developmental needs in space planning: A review of connection to nature. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 170, 330-339.
- Niza, S. (1996). O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho et al. (Ed.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp. 137-159). Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (2012). *Escritos sobre educação*. Lisboa: Tinta-da-china.
- Niza, S. (2013). O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho et al. (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 141-160). Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1999). *Formar professores em contextos sociais em mudança – Prática reflexiva e participação crítica*. Genebra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra.
- Perrenoud, P. et al. (2002). *As competências para ensinar no século XXI*. Porto: Porto Alegre.
- Portugal, G. (2011). No âmago da educação em creche – O primado das relações e a importância dos espaços. In Conselho Nacional de Educação. *Educação da criança dos 0 aos 3 anos* (pp. 47-60). Lisboa: CNE.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários – Cuidados e primeiras aprendizagens* (4.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ramos, M. M. & Valente, B. A. (2011). Iniciação à ciência através da metodologia de trabalho de projeto – Um contexto privilegiado para o desenvolvimento da linguagem no pré-escolar. *Da Investigação às Práticas I* (2), 2-16.
- Rangel, M. & Gonçalves, C. (2010). *A metodologia de trabalho de projeto na nossa prática pedagógica*. Porto: Tangerina Educação e Ensino.

- Rebelo, D. & Diniz, M. E. (1998). *Falar contigo*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Rideau, D. A. (1984). *400 dificuldades e problemas das crianças*. Lisboa: Verbo.
- Rigolet, S. A. (2009). *Ler livros e contar histórias com as crianças: Como formar leitores activos e envolvidos*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (1995). *O estudo do meio no 1.º ciclo: Fundamentos e estratégias* (1.ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso: Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Revista Noesis*, 71, 24-29.
- Santana, I. (2007). Cooperação entre professores. *Revista Noesis*, 71, p. 31-33.
- Sérgio, A. (1939). *Sobre a Educação Primária e Infantil* (2.ª ed.). Lisboa: Editorial Inquérito.
- Silva, I. L. (2011). *Das voltas que o projeto dá....* Lisboa: Ministério da Educação.
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Sim-Sim, I., Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância: Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Stott, F. (2005). The surprising truth about why children lie. *Scholastic Early Childhood Today*. 19(5), 8-9.
- Tomás, C. (2007). Participação não tem idade: Participação das crianças e cidadania da infância. *Contexto & Educação*, 78, 45-68.
- Tran-Thong. (1987). *Estádios e Conceito de Estádio de Desenvolvimento da Criança na Psicologia Contemporânea*. Porto: Edições Afrontamento.
- Tucker, N. (1979). *O que é uma criança?* (1ª ed.). Lisboa: Moares Editores.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como "Pedagogia de Fronteira". *Simpósio Internacional do GEDEI*. Porto: Escola Superior de Educação do Porto.

Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho por projeto na educação de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

ANEXOS

Anexo A. Guião de entrevista

Guião de Entrevista

Destinatárias: Educadoras de Infância (PPS II 2018/2019)

Objetivos:

- Caracterizar as conceções das educadoras sobre (i) a criança e o lugar da mesma no Jardim de Infância e (ii) as famílias e as suas formas de participação.
- Conhecer os modelos e as abordagens pedagógicas que sustentam o desenvolvimento do currículo no Jardim de Infância.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	• Legitimar a entrevista; • Motivar o entrevistado.	- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização do tópico “caracterização reflexiva do contexto socioeducativo” para o relatório da PPS II. - O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido; - Pedir autorização para gravar áudio; - Informar devolução das transcrições.	
B. Definição do perfil do/a entrevistado/a	• Conhecer o percurso profissional do/a educador/a	B1. Qual a sua formação nesta área profissional? B2. Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância? B3. Quando terminou o curso quais as principais dificuldades sentidas? Atualmente quais são? B4. Já trabalhou no JI? Como influenciou a sua prática pedagógica? B5. Fale-me do seu percurso profissional.	

		B6. Fale-me do seu percurso nesta organização. B7. Ocupa, ou ocupou, algum cargo nesta organização? B8. Frequentou alguns cursos/ações de formação? B9. Considera pertinente receber estagiárias? Porquê?	
D. Trabalho em equipa	• Relações e interações entre atores; • Conhecer o conceito de equipa em contexto de JI; • Compreender como é realizado o trabalho em equipa.	D1. Como são as relações e interações entre agentes educativos? D2. Na sua opinião, como caracteriza a equipa que trabalha na creche? D3. Pode falar sobre o que pensa do trabalho em equipa na educação de infância? D4. Existe articulação entre salas? De que tipo? Em que âmbitos? D5. As educadoras da organização socioeducativa trabalham em cooperação?	- Existe trabalho colaborativo? Como é a comunicação? Processos e dificuldades? - O trabalho em equipa é uma mais valia? Para quê? Para quem?
E. Relação com as Famílias	• Conhecer a participação das famílias das crianças no jardim de infância; • Conhecer as estratégias utilizadas pelo educador de modo a promover o contacto com as famílias e entre famílias.	E1. Que tipo de envolvimento/participação têm as famílias na organização? Que mecanismos e estratégias existem na organização? As suas? E2. Quantas reuniões são realizadas com as famílias? Com que objetivo? Quem participa? As famílias podem solicitar reuniões se tiverem dúvidas ou sugestões relativas à vida das crianças na creche? E3. Potencialidades e dificuldades que tem nesta dimensão?	-Compreender o tipo de participação - Compreender se as famílias têm possibilidade (tempo, espaços e mecanismos) para participarem na vida educativa das crianças
F. Conceção e lugar da(s) criança(s) no jardim de infância	• Caraterizar conceções de criança e infância; • Compreender e situar o(s) lugar(es) das crianças no jardim de infância.	F1. Como define criança? E criança em jardim de infância? F2. Que lugar ocupa a criança no jardim de infância, na sua opinião? F3. Como caracteriza o grupo de crianças com que trabalha atualmente? Como faz esse diagnóstico?	

G. Abordagem Pedagógica	• Identificar os princípios pedagógicos seguidos pela educadora. • Identificar o modelo pedagógico implementado pela educadora.	G1. Quais são os princípios pedagógicos que fundamentam a sua prática? G2. Adota algum modelo pedagógico para organizar a prática? Se sim, Qual? Como o implementa?	-Perceber se a escolha do modelo pedagógico é da responsabilidade da educadora ou se é uma decisão institucional ou individual. - Identificar se o modelo pedagógico é implementado de forma integral ou se é implementado parcialmente. Perceber qual a formação da educadora no modelo pedagógico que adota.
H. Organização do ambiente educativo	• Conhecer a organização do ambiente educativo. • Compreender como o profissional de educação gere o ambiente educativo.	H1. Como organiza o ambiente educativo para que seja profícuo para o desenvolvimento e aprendizagem do grupo de crianças? H2. Quais são as suas prioridades relativamente à organização do tempo educativo? Como as define? H3. Como se organiza o grupo nos diferentes momentos da rotina? Porquê?	Perguntar se é o estabelecimento (organização) que gere a organização do tempo, espaço e materiais. Perceber se as crianças participam na organização do espaço e dos materiais. Perguntar se as famílias participam nas decisões sobre a organização do ambiente educativo (espaços, materiais, rotinas)
I. Observação, Planificação/Documentação/Avaliação	• Conhecer os procedimentos de observação e avaliação da	I1. Como planifica o seu trabalho durante o ano letivo (através de planificações anuais, trimestrais, mensais, diárias, etc.)?	Perguntar se é o estabelecimento (organização) que determina

	criança e do ambiente educativo. • Compreender como é elaborada a planificação educacional.	I2. Pode falar-me sobre os critérios que usa para seleccionar os conteúdos para as suas planificações? I3. Como é feita a avaliação das crianças e a avaliação do ambiente educativo?	os procedimentos e instrumentos de observação e avaliação da criança e do ambiente educativo, assim como da planificação educacional. Perceber se são usados instrumentos de observação e avaliação da criança e do ambiente educativo. Perceber se a planificação é sustentada na observação e avaliação das crianças.
Conclusão da entrevista	• Finalizar a entrevista	-De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados? - Obrigada pela sua disponibilidade	- Confirmar se existe algo mais a acrescentar - Agradecer a disponibilidade

Anexo B. Transcrição da entrevista

SP – Estagiária SP

DM – Educadora DM

SP – Existe articulação entre salas? De que tipo? Em que âmbitos?

DM – Sim. Nós tentamos articular as salas, há uma preocupação em que as crianças... por exemplo, há um mapa jardins de forma a que as crianças, de forma natural, se encontrem com as crianças de todas as salas da instituição, portanto não é só por faixa etária. Com este mapa organizado durante o ano e durante todas as semanas conseguem ir rodando e encontram-se com crianças de todas as salas – das salas de jardim de infância porque as salas da creche como têm um horário diferente, não há tanto essa articulação. Tentamos criar momentos em que há partilhas entre projetos de salas, tentamos envolver as outras salas também nas pesquisas que nós estamos a fazer. Já tens percebido que aparecem por aí crianças a perguntar se temos livros sobre isto ou sobre aquilo, portanto as crianças percebem que existem projetos a decorrer em todas as salas e que podem ajudar. Depois também organizamos momentos que são comuns, as festas, algumas apresentações em que nos juntamos todos na praça. Nas datas mais importantes juntamos todas as salas na praça e temos momentos de família, de escola.

SP – E costumam haver projetos em conjunto, entre salas? As educadoras da organização socioeducativa trabalham em cooperação?

DM – Normalmente não acontece. Pode acontecer estarmos a fazer o projeto sobre a mesma temática e cruzarmos algumas informações. Agora estarmos a fazer o mesmo projeto, duas salas, não é habitual.

SP – Em relação às famílias, que tipo de envolvimento/participação têm na organização? Que mecanismos e estratégias existem na organização? E quais são as suas?

DM – As famílias são consideradas muito importantes no processo de desenvolvimento da criança, portanto a própria escola está organizada de forma a que as famílias tenham um papel ativo. O facto de poderem subir a qualquer altura às salas, poderem vir às

salas, poderem estar aqui, poderem ver aquilo que nós vamos fazendo, o facto de termos lá fora os instrumentos que utilizamos, que permite às famílias verem o que é que se vai passando, é o facilitador do envolvimento das mesmas. Depois em termos de sala, os pedidos de ajuda para projetos, os cadernos de notícias, esta questão de eles estarem a par das coisas que vão acontecendo na sala faz com que eles tragam também coisas mesmos sem nós pedirmos, coisas para as esculturas, eles percebem que as esculturas vão aparecendo, então também trazem materiais. Portanto há todo esse envolvimento. Quando alguma família se disponibiliza também há abertura para que eles venham à sala explicar coisas, mostrar coisas, partilhar, participar, portanto, tentamos que as famílias venham.

SP – Quantas reuniões são realizadas com as famílias? Com que objetivo? Quem participa? As famílias podem solicitar reuniões se tiverem dúvidas ou sugestões relativas à vida das crianças no jardim de infância?

DM – Então, há sempre uma reunião em setembro que é a reunião de abertura. É uma primeira parte com a direção que fala um bocadinho sobre o trabalho da instituição no geral, o tema do ano e a linha orientadora em termos pedagógicos da nossa instituição e depois os pais são distribuídos pelas salas, normalmente são duas reuniões por dia, e a reunião tem continuidade na sala com a educadora. Portanto essa é a primeira, apresentação do ano, os projetos que se pensa serem desenvolvidos, os objetivos para aquele grupo, muito em termos de grupo. Depois há uma reunião no final do ano para avaliar o ano, aquilo que foi feito e mostrar aos pais a evolução do grupo. Há uma reunião em janeiro ou fevereiro que é com a psicóloga da escola, neste caso, no nosso grupo, será sobre a temática da transição para o primeiro ciclo. Noutros anos têm outras temáticas que tenham mais a ver com as crianças, seja o sono, seja a alimentação, seja a aquisição de algum tipo de competências mais específico, portanto está sempre adaptado à idade. Depois, trimestralmente, nós entregamos as fichas informativas da criança e temos reuniões individuais com todas as famílias, ou seja, em dezembro, depois no final do segundo trimestre e no final do terceiro as famílias vêm uma a uma ter reuniões individuais com a educadora para falar sobre a sua criança.

SP – E sempre que é preciso as famílias podem vir, certo?

DM – É assim, se a educadora vir que é algum assunto que é importante ser tratado convoca uma reunião com os pais. Se é ao contrário, se os pais tiverem algum assunto,

podem convocar reunião para falar com a educadora a qualquer altura em situações mais específicas.

SP – Potencialidades e dificuldades que tem nesta dimensão?

DM – As vantagens são o maior desenvolvimento por parte das crianças porque se elas... mais envolvimento do que desenvolvimento, porque se as crianças sentem que as famílias estão envolvidas acaba por se envolver mais também e de transportar as informações, os conhecimentos, as vivências, as aprendizagens de casa para a escola e da escola para casa, acaba por ser tudo muito articulado. As dificuldades muitas vezes têm a ver com a vida atarefada dos pais que, muitas vezes, não conseguem dar resposta aos pedidos que nós fazemos; a disponibilidade que alguns possam não ter e às vezes isso reflete-se nas crianças, há pais que não têm tanta disponibilidade para estar e as crianças sentem muito isso e acaba por ser mais difícil. Depois também é articular os horários dos pais porque se os convidamos para vir à escola, às vezes podem não conseguir faltar ao trabalho ou vir mais tarde ou sair mais cedo ou entrar mais tarde e acho que essas são as maiores dificuldades.

SP – Como caracteriza o grupo de crianças com que trabalha atualmente? Como faz esse diagnóstico?

DM – O grupo já vem comigo há dois anos, portanto é o terceiro ano que está comigo, à exceção de três crianças que entraram este ano, uma criança veio de outra escola e duas transitaram da sala do lado. É um grupo que foi conquistando muito bem uma grande autonomia dentro da sala, foi um grupo que foi construído desde cedo do jardim de infância, porque eles vinham todos da creche não é, alguns vinham de casa. Portanto, foi uma construção que foi sendo feita com eles, eles foram-se tornando cada vez mais autónomos e muito participativos. Neste momento, é um grupo muito ativo e enérgico, o que dificulta muitas vezes momentos que nós possamos querer mais calma, uma reunião, uma conversa de grande grupo pode dificultar um bocadinho, mas por outro lado esta energia que eles têm, na maior parte das vezes, reflete-se no interesse que eles têm no decorrer das atividades, dos projetos. É raro eu ver algum desafio que seja lançado e que eles não queiram fazer. Tu viste, no outro dia, que não fomos à ginástica, para eles é difícil – e agora vou deixar de ter uma coisa para ter outra, mas eu quero ter a outra – portanto eles querem mesmo fazer tudo, portanto é um grupo extremamente participativo, extremamente criativo, também participativo no sentido de tomar iniciativa, tomar decisões também de grupo, sabem o que querem, têm sentido

crítico e acho que foi um trabalho muito importante que foi feito em conjunto com eles e neste momento acho que estão no auge de autonomia. Ainda a bocadinha a D estava ali a dizer-me: eu já não sei o que é isto. Porque ela está em creche há três anos e está sentada, numa mesa e cada um está no seu espaço a brincar, isto porque ela está com crianças com menos dois anos, que estão agora a adquirir essa competência de forma mais consistente e de facto é evidente isso. Claro que no início isso não acontecia e tinha de haver muito mais a presença do adulto pelas áreas, para as coisas se regularem, e agora não, eles estão autonomamente, claro que existem conflitos. Portanto, às vezes é preciso a nossa intervenção para conseguir gerir, também temos algumas crianças com algumas características específicas que acabam de alguma forma refletir-se no restante grupo e na estabilidade do restante grupo. Quando nós interrompemos para resolver determinada situação inevitavelmente o resto do grupo acaba por dispersar e acho que ainda assim muito crescidos são eles porque acabam por perceber muito quando um amigo está numa situação mais difícil e acabam por terem esse cuidado. Claro que também não podemos exigir que isso aconteça sempre e eles são pequenos e também são crianças e também precisam da mesma atenção e da mesma resposta, que às vezes não é fácil fazer a gestão.

SP – Quais são os princípios pedagógicos que fundamentam a sua prática? E quais adota? Como implementa?

DM – Está tudo no Projeto Curricular. Como já conversámos sobre esse assunto de forma mais informal, pode agora ficar registado. Tentamos tirar dos modelos aquilo que mais nos interessa e acabamos por adaptar um bocadinho. Não somos muito fiéis a nenhum dos modelos e algumas vezes até alteramos um bocadinho o verdadeiro funcionamento de determinados instrumentos, pela nossa própria forma de trabalhar. Até devíamos era arranjar um modelo que era o nosso modelo. O nosso modelo porque nós temos um bocadinho do MEM, usamos os instrumentos, mas não usamos exatamente como eles porque eles usam de uma forma muito específica e muito organizada e nós não usamos com a mesma organização. De *Reggio Emilia* também não temos a estrutura para efetivamente aplicar esse modelo, mas tiramos algum bocadinho, portanto acaba por ser assim... beber um bocadinho de cada lado. É assim, a escola rege-se por estes três modelos. Agora, o que é que cada educadora tira desses modelos acaba por ir um bocadinho puxar ao seu nível pessoal, portanto não há uma rigidez absoluta para cada sala. Cada educadora acaba por adaptar estes modelos ao grupo, à sua personalidade, à sua forma de trabalhar. Há determinados grupos que se calhar se dão melhor com determinadas estratégias do que outros, portanto acaba por

ser assim um bocadinho, dentro desta pedagogia, há uma certa liberdade para os educadores poderem depois aplicar de forma mais pessoal.

SP – Quais são as suas prioridades relativamente à organização do tempo educativo? Como as define?

DM – Eu acho que nós aqui temos tempo. Eu não sinto falta de tempo para trabalhar com as crianças, sinto falta de tempo para trabalhar em casa ou fora da escola para fazer os papéis que são necessários fazer. Aqui não sinto que falte esse tempo, acho que é uma questão de organizar com eles. Agora, claro que sinto falta de tempo no sentido de: se calhar eu gostava de fazer muitas mais coisas do que aquelas que faço, se calhar gostava de conseguir desenvolver mais rápido os projetos, mas não dá. O que me falta é outra de mim aqui na sala para poder desenvolver ao mesmo tempo mais do que uma coisa, porque se o dia tivesse mais quatro horas eu não ia fazer mais porque as crianças depois também não aguentam, portanto quando eu digo falta de tempo é mais nesse sentido. Quanto à rotina, o que me preocupa mais nem é tanto neste ano... são as exigências que o ministério faz em termos de tempo letivo, que é muito pouco flexível em relação às necessidades das crianças. Isto falando especificamente da sesta, por exemplo, em que se ministério nos obriga a ter cinco horas letivas obrigatórias e que a sesta não pode fazer parte do tempo letivo, como é que uma criança que precisa de dormir consegue dormir, almoçar... porque nada disso pode fazer parte do tempo letivo. Para fazermos isso teríamos que adiantar todo o tempo letivo da tarde para dar espaço às crianças para dormir, ou seja, almoçavam ao meio dia, iam dormir da uma às duas e só podíamos começar o tempo letivo às duas e tal, três horas. Quer dizer, acaba por ser difícil fazer essa articulação. Neste caso, os nossos já não dormem, portanto já não há esse problema. A rotina é importante, faz com que eles possam prever e antever aquilo que vai acontecer e dá-lhes bastante segurança e confiança no decorrer do dia. Também é assim que eles percebem o funcionamento das horas, dos dias, das semanas. Assim é que eles vão tendo a noção de tempo.

SP – Como planifica o seu trabalho durante o ano letivo (através de planificações anuais, trimestrais, mensais, diárias, etc.)?

DM – Nós não temos planificação anual porque a forma como nós trabalhamos vem do trabalho que é feito e criado ao longo do ano com as crianças, portanto nós não temos uma planificação anual. Claro que temos uma calendarização com datas especiais que nós costumamos celebrar, temos uma semana dedicada aos avós, no natal fazemos

uma festa de natal, celebramos o advento... há estes momentos que nós celebramos em conjunto e que estão no calendário escolar. Mas não há uma planificação prévia sobre o que é que vai acontecer, há um tema do ano, que é comum a todas as escolas desta instituição, mas que tem a ver com a interioridade, não tem a ver propriamente com projetos e trabalhos pedagógicos dentro da sala. Este ano o tema do ano é "Viver a Vida ao Estilo de Jesus", portanto é pegar um bocadinho na imagem de Jesus e nos valores que Jesus defendia e trabalhá-los com as crianças ao longo do ano, muito ao nível dos valores, do que é que ele fazia, o que é que eu posso fazer para seguir esse caminho e seguir esses valores. Depois, em termos de trabalho pedagógico da sala, as planificações são feitas sempre em conjunto com as crianças porque as coisas vão surgindo ao longo da semana no Diário de Turma e, depois, na avaliação da semana é projetada a semana seguinte. Quando lemos a coluna do que queremos fazer e muitas vezes eu até levo a fotografia dessa coluna para depois fazer a minha planificação em casa.

SP – Quais os critérios que usa para selecionar os conteúdos para as suas planificações?

DM – A vontade das crianças e os interesses das crianças. Enquanto combinamos com elas e enquanto desenvolvemos os projetos tento que, de alguma forma, as atividades desenvolvidas consigam tocar nas várias áreas de conteúdo, mas o critério é o interesse da criança, basicamente.

SP – Como é feita a avaliação das crianças e a avaliação do ambiente educativo?

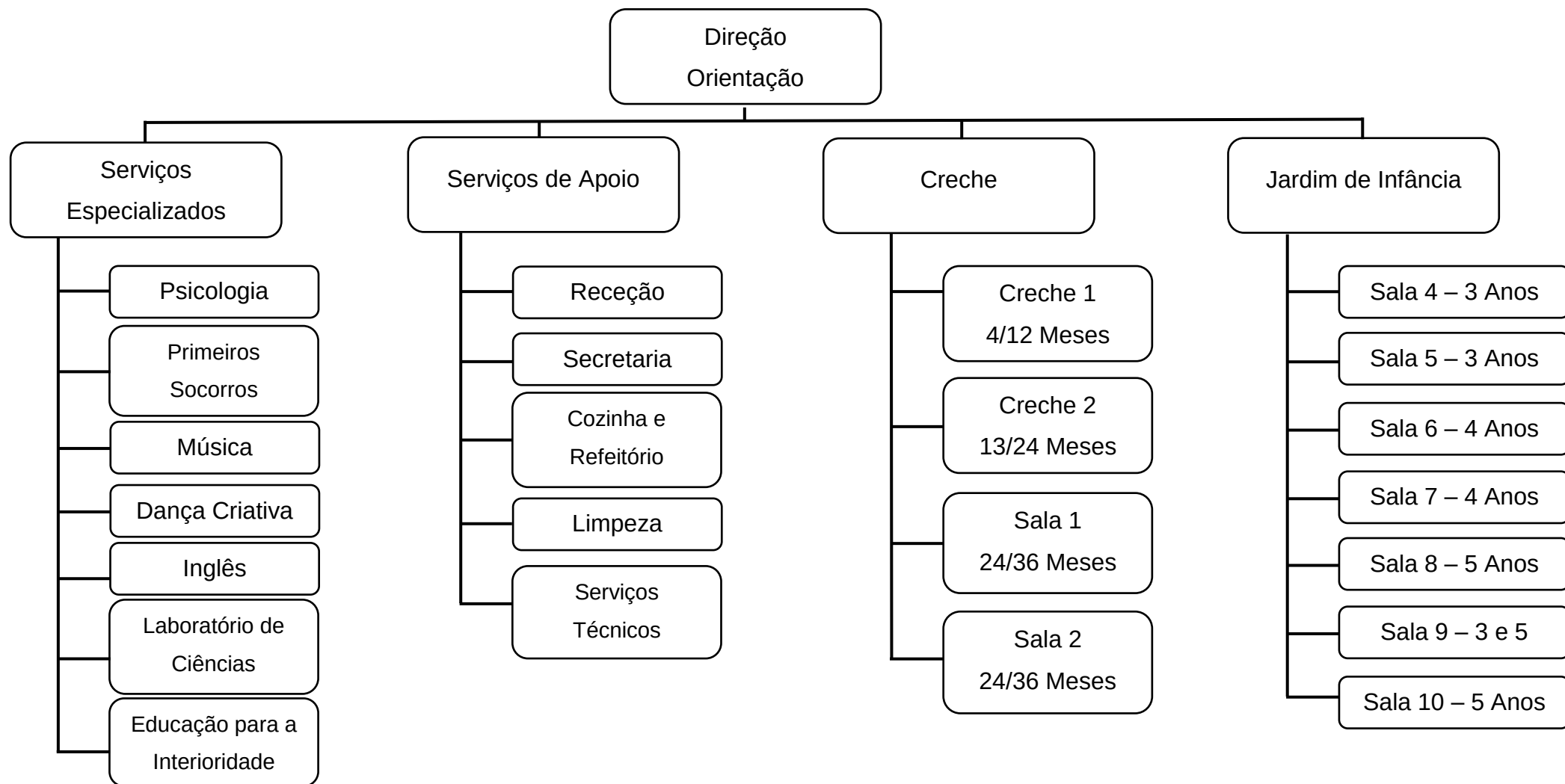
DM – A avaliação das crianças é feita através da observação diária que eu faço, através dos portefólios e dos comentários que elas fazem ao seu próprio portefólio. Os nossos portefólios são portefólios de avaliação que têm entradas com indicadores de desenvolvimento, ou seja, cada entrada vem descrita com o indicador de desenvolvimento daquela atividade que foi desenvolvida, portanto é uma base também para avaliação e também através dos desafios que vão sendo lançados, do envolvimento das crianças e daquilo que vamos observando ao longo do dia.

SP – Como é feita a avaliação do ambiente educativo?

DM – Sim, isso vai sendo avaliado diariamente conforme o funcionamento das áreas, conforme a resposta que as crianças dão às áreas, aquilo que eu percebo que está a

funcionar ou não, se é uma área que está em determinado sítio e que ninguém vai, vou tentar perceber porque é que ninguém vai àquela área – Será que é a localização que não está a facilitar? Será que os materiais que lá estão não estão a funcionar? Foi o que nós fizemos agora aqui nesta mudança da área do espetáculo e do faz de conta. Isto porque, realmente, eles usavam muito a área do espetáculo, mas depois já não estava a funcionar da mesma maneira que funcionava e então é importante levar estes assuntos para o grupo para que eles possam fazer a sua própria observação, a sua própria avaliação e participarem nesse funcionamento. O ano passado a RV no final do ano chegou, perto do final do ano, e disse "*D já não gosto da nossa sala assim, vamos mudar a sala*". Então eles fizeram um novo plano só porque sim, só porque acharam que já não mexíamos na sala há muito tempo e trocámos as áreas. Foi com eles mesmo que fiz a troca. Ficaram cá alguns meninos comigo a fazer.

Anexo C. Organograma da instituição



Anexo D. Portefólio da Criança

De modo a assegurar a proteção de dados da criança, da família e da própria organização educativa, não se encontra, aqui, disponibilizado o Portefólio da Criança.

Anexo B. Guião de entrevista adaptado para questionário

Destinatária: Educadora de Infância (PPS II, 2018/2019).

Objetivos:

- Conhecer a origem do momento da *Comunicação*;
- Conhecer as motivações da educadora que levaram à implementação deste momento em sala;
- Compreender a importância deste momento para o desenvolvimento de cada criança individualmente e do grupo, como um todo.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
C. Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada	• Legitimar a entrevista; • Motivar o entrevistado.	- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização do Relatório Final da Prática Profissional Supervisionada II; - O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido; - Pedir autorização para gravar áudio.	
D. Implementação do momento de <i>Comunicação</i>	• Conhecer as motivações da educadora que levaram à implementação deste momento em sala; • Perceber se adotou, em sala, o momento da <i>Comunicação</i> tendo em conta um modelo pedagógico específico e se o adaptou ao grupo de crianças.	B1. Porque decidiu implementar o momento da <i>Comunicação</i> em sala? Decorreu de uma iniciativa sua ou de todos os educadores? B2. Negociou com as crianças a inserção deste momento na sua rotina? Se sim, como? B3. Há quanto tempo o implementou? B4. Apoiou-se em algum modelo pedagógico? Se sim, qual? B5. Como se processa este momento? B6. Faria alguma melhoria/alteração a este momento?	- Que instrumentos utiliza? - Como definiu o limite de crianças a comunicar por dia?

E. Potencialidades das comunicações	Conhecer qual a adesão do grupo ao momento e quais as potencialidades que este trás ao seu desenvolvimento.	C1. Como foi a adesão/habituação do grupo a este momento? C2. Qual é para si a função da criança que comunica? E da que ouve? C3. Quais as potencialidades que este momento trás para cada criança? E para o grupo, como um todo? C4. Denota evolução no desenvolvimento discursivo das crianças depois de implementar este momento na rotina? Se sim, em que medida?	- Considera que este momento desenvolve, simultaneamente, as competências cognitivas, sociais e linguísticas das crianças?
D. Papel do Educador	Conhecer a importância da intervenção do educador no momento da <i>Comunicação</i>.	D1. Considera importante o papel do educador e auxiliar na dinamização do momento de <i>Comunicação</i>? Porquê? D2. Como costuma dinamizar este momento? Que postura assume no seu decorrer?	
E. Observação/Avaliação	Conhecer os procedimentos de observação e avaliação da criança.	E1. É feita a observação/avaliação das crianças neste momento específico? Se sim, como?	- É estabelecido algum instrumento de observação e avaliação da criança?
Conclusão da entrevista	Finalizar a entrevista.	- De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados? - Obrigada pela sua disponibilidade.	- Confirmar se existe algo mais a acrescentar. - Agradecer a disponibilidade

Questionário respondido por escrito pela educadora cooperante

B1. Porque decidiu implementar o momento da Comunicação em sala? Decorreu de uma iniciativa sua ou de todos os educadores?

R: Desde sempre, nos momentos de reunião de grande grupo, foi dado espaço para as crianças partilharem com todos as suas vivências, brincadeiras, interesses, conquistas, etc. Ou seja, sempre existiram momentos de comunicação, embora as crianças não o chamassem assim. Isso ocorria de forma um pouco aleatória. A determinada altura, eu fiz uma formação no MEM e fiquei a conhecer um instrumento utilizado neste modelo: “Ler, contar, mostrar” e a dinâmica em volta do mesmo. Achei que poderia complementar aquilo que já era feito na minha sala.

B2. Negociou com as crianças a inserção deste momento na sua rotina? Se sim, como?

R: Sim, partilhei com as mesmas o instrumento e decidimos como seria feita essa implementação.

B3. Há quanto tempo o implementou?

R: Nos moldes que ocorre hoje, foi implementado desde o início do ano letivo anterior.

B4. Apoiou-se em algum modelo pedagógico? Se sim, qual?

R: Sim, no MEM.

B5. Como se processa este momento? Que instrumentos utiliza? Como definiu o limite de crianças a comunicar por dia?

R: As crianças têm a tabela semanal “Ler, mostrar, contar” disponível na sala. Ao longo de cada dia as crianças podem inscrever-se quando querem fazer uma comunicação. No final do dia, na reunião da tarde, as crianças fazem as suas comunicações – mostram desenhos, explicam construções, contam brincadeiras, partilham aprendizagens, etc. O limite de crianças por dia foi definido inicialmente com as crianças. Combinamos que poderiam ser 8. Com o passar do tempo, e com o fato

de as crianças fazerem comunicações cada vez mais detalhadas e complexas, decidimos, em grupo, reduzir para 6. Temos ainda outra tabela mensal na qual as crianças vão marcando quando fazem as suas comunicações. Assim é possível ter uma noção de que crianças fazem mais comunicações e de quais fazem menos.

B6. Faria alguma melhoria/alteração a este momento?

R: As alterações/melhorias vão sendo feitas com o grupo à medida que as dificuldades/problemas surgem. Depende sempre do grupo, das suas necessidades, dos seus interesses, etc. Neste momento não está prevista nenhuma alteração, o que não quer dizer que não possa surgir “amanhã”.

C1. Como foi a adesão/habituação do grupo a este momento?

R: A adesão foi muito positiva. Estas pequenas alterações (introdução dos instrumentos) formalizou um bocadinho o momento, o que motivou ainda mais as crianças.

C2. Qual é para si a função da criança que comunica? E da que ouve?

R: A criança que comunica tem a função de partilhar com o restante grupo algo que considerou significativo nesse dia: mostrar um desenho e contar a sua história, explicar uma construção, contar uma brincadeira, etc. Quem ouve tem a função de escutar quem fala e no final colocar questões pertinentes ou que queiram ver esclarecidas. O comunicador escolhe quem lhe faz as perguntas.

C3. Quais as potencialidades que este momento trás para cada criança? E para o grupo, como um todo? Considera que este momento desenvolve, simultaneamente, as competências cognitivas, sociais e linguísticas das crianças?

R: A criança que comunica desenvolve a linguagem, a criatividade, o sentido critico, a autoconfiança, a relação com o outro. A que ouve desenvolve o sentido de escuta, a linguagem através da colocação de questões, o sentido critico, o respeito e relação pelo outro. Nesta linha, sim, todo o grupo tira partido deste momento, até porque a determinada altura todos passam por “comunicadores” e “ouvintes”, e desenvolvem, assim, competências em todas as áreas do desenvolvimento.

C4. Denota evolução no desenvolvimento discursivo das crianças depois de implementar este momento na rotina? Se sim, em que medida?

R: Sim, na medida em que as comunicações são cada vez mais descritivas, detalhadas e complexas. As crianças até já formam pequenos grupos para comunicar brincadeiras. Também as questões colocadas são cada vez mais pertinentes.

D1. Considera importante o papel do educador e auxiliar na dinamização do momento de Comunicação? Porquê?

R: Sim. O adulto serve como mediador neste momento, assim como nos momentos de grande grupo. O adulto não intervém muito naquilo que a criança está a comunicar, mas algumas crianças podem precisar de algumas questões para ajudar a desenvolver a sua “comunicação”, e outras de ajuda para organizar o seu discurso de modo a que o restante grupo compreenda. As intenções do adulto são cada vez menos frequentes com o passar do tempo.

D2. Como costuma dinamizar este momento? Que postura assume no seu decorrer?

R: Como referi da questão anterior, o adulto assume um papel de mediador e ouvinte também. Este momento é dinamizado, em reunião de grande grupo, no tapete.

E1. É feita a observação/avaliação das crianças neste momento específico? Se sim, como? É estabelecido algum instrumento de observação e avaliação da criança?

R: Não existe nenhum instrumento de avaliação deste momento especificamente. Contudo, uma vez que utilizamos os portfólios como instrumento de observação e avaliação, são elaborados vários registos de observação a partir deste momento.

Anexo C. Análise de categorização do questionário respondido pela educadora cooperante

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Frequência Absoluta
Momento da Comunicação	Funcionamento	Decorrer do momento na rotina do grupo de crianças	- “Ao longo de cada dia as crianças podem inscrever-se quando querem fazer uma comunicação. No final do dia, na reunião da tarde, as crianças fazem as suas comunicações – mostram desenhos, explicam construções, contam brincadeiras, partilham aprendizagens, etc.” - “Este momento é dinamizado, em reunião de grande grupo, no tapete.”	2
	Regras	Imposição estabelecida para o funcionamento do momento	- “O limite de crianças por dia foi definido inicialmente com as crianças. Combinamos que poderiam ser 8. Com o passar do tempo... decidimos, em grupo, reduzir para 6.” - “O comunicador escolhe quem lhe faz as perguntas.”	2
	Instrumentos	Instrumentos utilizados	- “As crianças têm a tabela semanal “Ler, mostrar, contar” disponível na sala.” - “Temos ainda outra tabela mensal...”	2
		Funções dos instrumentos utilizados	- “Ao longo de cada dia as crianças podem inscrever-se na tabela quando querem fazer uma comunicação.”	2

			- “Na tabela mensal as crianças vão marcando quando fazem as suas comunicações. Assim é possível ter uma noção de que crianças fazem mais comunicações e de quais fazem menos.”	
	Implementação	Gestão cooperada	- “...partilhei com as mesmas – [as crianças] – o instrumento e decidimos como seria feita essa implementação.”	1
		Adesão do grupo	- “A adesão foi muito positiva. Estas pequenas alterações (introdução dos instrumentos) formalizou um bocadinho o momento, o que motivou ainda mais as crianças.”	1
	Modelo Pedagógico	Origem do momento	- “Desde sempre, nos momentos de reunião de grande grupo, foi dado espaço para as crianças partilharem com todos as suas vivências, brincadeiras, interesses, conquistas, etc. Ou seja, sempre existiram momentos de comunicação, embora as crianças não o chamassem assim. Isso ocorria de forma um pouco aleatória. A determinada altura, eu fiz uma formação no MEM e fiquei a conhecer um instrumento utilizado neste modelo: “Ler, contar, mostrar” e a dinâmica em volta do mesmo. Achei que poderia complementar aquilo que já era feito na minha sala.”	1
Potencialidades	Ação do grupo	Papeis das crianças no momento	- “... todo o grupo tira partido deste momento, até porque a determinada altura todos passam por “comunicadores” e	1

			“ouvintes”, e desenvolvem, assim, competências em todas as áreas do desenvolvimento.”	
	Desenvolvimento discursivo	Evolução das características das comunicações das crianças	- “... as comunicações são cada vez mais descritivas, detalhadas e complexas... Também as questões colocadas são cada vez mais pertinentes.” - “A criança que comunica desenvolve a linguagem...” - “A [criança] que ouve desenvolve a linguagem através da colocação de questões...”	3
	Competências	Criatividade	- “A criança que comunica desenvolve... a criatividade...”	1
		Sentido crítico	- “A criança que comunica desenvolve... o sentido critico...”	1
		Autoconfiança	- “A criança que comunica desenvolve... a autoconfiança...”	1
		Sentido de escuta	- “A [criança] que ouve desenvolve o sentido de escuta...”	1
		Relação com o outro	- “A criança que comunica desenvolve... a relação com o outro.” - “A [criança] que ouve desenvolve a... relação [com o] outro.”	2
		Respeito pelo outro	- “A [criança] que ouve desenvolve o... respeito...”	1
		Comunicação em grupo	- “As crianças até já formam pequenos grupos para comunicar brincadeiras.”	1
Funções	Adultos	Atitudes e deveres dos adultos	- “O adulto serve como mediador neste momento, assim como nos momentos de grande grupo. O adulto não intervém muito naquilo que a criança está a comunicar, mas algumas crianças	2

			podem precisar de algumas questões para ajudar a desenvolver a sua “comunicação”, e outras de ajuda para organizar o seu discurso de modo a que o restante grupo compreenda. As intenções do adulto são cada vez menos frequentes com o passar do tempo.” - “...o adulto assume um papel de mediador e ouvinte também.”	
	Criança que comunica	Atitudes e deveres da criança que comunica	- “A criança que comunica tem a função de partilhar com o restante grupo algo que considerou significativo nesse dia: mostrar um desenho e contar a sua história, explicar uma construção, contar uma brincadeira, etc.”	1
	Criança que escuta	Atitudes e deveres da criança que ouve as comunicações	- “Quem ouve tem a função de escutar quem fala e no final colocar questões pertinentes ou que queiram ver esclarecidas.”	1
Observação e Avaliação	Procedimentos	Instrumento utilizado	- “Não existe nenhum instrumento de avaliação deste momento especificamente. Contudo, uma vez que utilizamos os portfólios como instrumento de observação e avaliação, são elaborados vários registos de observação a partir deste momento.”	1

Anexo D. Roteiro ético

Roteiro Ético		
Princípios Éticos (APEI, 2012)	Evidências	Princípios Éticos na Investigação (Tomás, 2011)
- “Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança.” (p. 2).	- Garanti e respeitei a privacidade da criança, na medida em que nunca divulguei os nomes das crianças, registrando apenas as iniciais do primeiro e último nome, e pus a par a equipa educativa, as famílias e o grupo de crianças desta decisão. (Registo Diário Nº 53, 21 de janeiro)	- “Respeito pela privacidade e confidencialidade” (p. 161).
- “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.” (p. 2).	- É fundamental o consentimento das crianças e essa foi obtida pelas mesmas com grande entusiasmo e vontade de participar. (Registo Diário Nº 19, 31 de outubro) - Penso que o impacto desta investigação é positivo e trás benefícios para todo o grupo, dado que a minha participação deu, de certa forma, continuidade aos objetivos da educadora, focados na construção das aprendizagens das crianças. (Registo Diário Nº 19, 31 de outubro) - Cedo percebi que só faria sentido incluir todas as crianças do grupo no estudo, visto este ser sobre um momento específico em grande grupo. (Registo Diário Nº 53, 21 de janeiro) - As crianças faziam questão de me lembrar que tinha de registar tudo o que tinham para dizer. (Registo Diário Nº 53, 21 de janeiro)	- “Custos e benefícios” (p. 160) e “Possível impacto nas crianças” (p. 166); - “Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir” (p. 162); - “Fundamentos” (p. 163).
- “Responder com qualidade às necessidades das crianças, promovendo para isso todas as condições que	- A equipa educativa, as famílias e as crianças foram, desde o início, informadas acerca da investigação e permitiram a sua realização dentro de sala. (Registo Diário Nº 53, 21 de janeiro) - Para obter o consentimento das crianças, reuni-me com todas, num momento em grande grupo, expliquei-lhes que tinha de fazer um trabalho e que	- “Consentimento Informado” (p. 164).

estiverem ao seu alcance.” (p. 1).	decidi fazer sobre o momento das comunicações e que, para isso, tinha de começar a registar todas as comunicações. (Registo Diário Nº 19, 31 de outubro) - Para o registo das comunicações, criei uma tabela, mostrei ao grupo e cheguei a pedir a sua participação no preenchimento da tabela. Durante a primeira semana foi preenchida na sala com o grupo, no entanto, deixou de ser viável este preenchimento com as crianças, por retirar tempo às comunicações e, de certa forma, atrasar este momento. Por isto, passei a registar pequenos aspetos mais relevantes num caderno na sala para, no final de cada dia, os registar e desenvolver apropriadamente na tabela. (Registo Diário Nº 53, 21 de janeiro)	
- “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.” (p. 2).	- Desde início que tenho vindo a informar a educadora sobre tudo o que pretendo fazer para desenvolver a investigação e sobre quais os meus objetivos, métodos, técnicas e instrumentos e a própria tem feito algumas sugestões para que eu melhore alguns aspetos. (Registo Diário Nº 34, 26 de novembro) - Os resultados obtidos serão, única e exclusivamente, utilizados para fins académicos e serão transmitidos, por mim, às crianças e adultos envolvidos (educadora e auxiliar), que mais presentes estiveram na recolha dos dados para a realização da investigação. (Registo Diário Nº 19, 31 de outubro)	- “Objectivos do trabalho” (p. 160); - “Planificação e definição dos objectivos e métodos da investigação” (p. 163); - “Uso e relato das conclusões” (p. 166); - “Informação às crianças e adultos envolvidos” (p. 167).

Anexo E. Registo das comunicações feitas nos meses de novembro, dezembro e janeiro

Novembro			
Dia	Criança que comunica	Área – Tipo de Comunicação	Discurso
02	BC	<i>Mesa de luz – Brincadeira</i>	BC: Brinquei aos pais e às mães com o RR. Nós trabalhávamos com bolos, ele fazia massa e passava-me e eu esticava e depois íamos buscar as sobremesas. Já está, podem fazer perguntas, uma para mim e uma para o RR! MaM: Fizeram bolos? BC: Fizemos muitos e mais chocolates e doces! MaM: Os bolos eram de quê? BC: Chocolate, laranja e iogurte.
	VO	<i>Ateliê – Desenho</i>	VO: Fiz um desenho do espaço e fiz aqui os buracos da lua. Muitos. Já está! RV: O que é aquilo? VO: Isto aqui é o sol a brilhar. Os sois andam lá no espaço. RV: Ahh, eu não sabia que havia muitos sois. VO: Não e não há. Há é muitas luas. Sabias? RV: Acho que sim, que o meu pai me disse que há muitas luas nos planetas. MS: Eu também sabia. BC: Ham? Eu não sabia. Isso é verdade Sara?

			Sara: Boa, é mesmo verdade. Existem planetas com mais de uma lua. As luas é que andam em roda dos planetas. MR: Não acredito. VO: Pois é MR. Pesquisa na tua casa com os teus pais.
	RG	Ateliê – Desenho	RG: Fiz um estádio de futebol. O do Benfica. Fiz o Benfica contra o Brasil. Esta baliza é do Brasil e esta é do Benfica e depois trocaram. Educadora: Quem ganhou o jogo no teu desenho? RG: O Benfica. RR: Ganhou o Benfica só porque tu és do Benfica? RG: Não, depois ganhou o Brasil também. RR: Ah, fizeram dois jogos? RG: Sim. Eu por acaso já fui ver jogos ao estádio do Benfica e o Benfica ganhou 2-0! MR: Eu também claro! AD: Eu também!!
	RR FS	Ciências – Brincadeira	RR: Brincámos às bruxas e eu era a bruxa. E estava atrás do FS. Quisemos brincar às bruxas por causa do <i>Halloween</i>, que é uma época assustadora. FS: Depois transformávamos em abelhas. RF: Onde foi a brincadeira? RR: Nas ciências. RF: A brincadeira era com bruxas? FS: Não ouviste?

			VO: E depois não acontecia nada às abelhas? FS: Sim, depois o MR brincou connosco e ele usava o fumigador para nos tentar matar. Porque é o que os apicultores usam para adormecer as abelhas e elas morrem.
			Sem inscrição
09	MaM	Faz de conta – Brincadeira	MaM: A BC era a mãe. Sara: Era? E tu? Ao que brincaram? MaM: Brincámos às bruxas. Eu era a bebé bruxa e ela era a mãe bruxa. Era uma brincadeira de <i>Halloween</i>, o dia das bruxas más. RF: Como é q as bruxas se chamavam? MaM: Não se chamavam nada, não pensámos nos nomes.
	BC MS	Ateliê – Desenho	MS: Eu fiz um coração com o meu nome e fiz uma cara com uma tempestade, uma prisão e um ladrão. BC: Fiz uma menina e um presente para esta menina. A menina estava contente porque tinha um presente. Depois fiz mais uma bola e uma cara com uma chaminé preta. MaM: Porque é que quiseram desenhar tudo juntas? Podias fazer o coração maior para ver melhor. MS: Vimos que estávamos a fazer desenhos iguais e quisemos juntar para ver como ficavam juntos. BC: Sim e depois pôr os nossos nomes na tabela das comunicações.

	MR	Jogos de chão – Brincadeira	MR: Estávamos a jogar ao futebol, mas não era a sério. Eu tinha de estar ali e os outros tinham de estar a marcar golo e eu defendi todos os golos como no futebol normal, mas sem a bola normal. E as regras eram as mesmas. Sara: Então e o que servia de bola? MR: Os carros. Nós jogámos com as mãos e os carros. BF: Sim, nós pusemos uma rampa e largávamos os carros e eles iam sozinhos e com muita velocidade. MR: E mesmo assim eu conseguia defender logo. AD: Os carros iam mesmo super-rápido? MR: Iam, mas não passavam da baliza, eu era mais rápido.
	SR	Ateliê – Desenho	SR: Eu fiz os <i>Power Rangers</i> todos. O mau deu os poderes aos <i>Power Rangers</i>, mas eu esqueci-me de fazer os <i>Power Rangers</i>, fiz só os fatos dos <i>Power Rangers</i>. Os fatos iam para dentro de uma máquina e transformaram-se em muitos maus. Perguntas, agora! AP: Que coisa vermelha é essa? SR: Ah esqueci-me de dizer. Fiz aqui um <i>Power Ranger</i> vermelho, mas ele não ficou sem fato, ele tinha um escudo defendeu-se com o escudo. Isto é como nos <i>Power Ranger</i> que eu vejo na televisão na minha casa e gosto muito de ver. O meu preferido é o vermelho.
	MaL	Ateliê – Desenho	MaL: Eu fiz eu, a mãe e o pai e o meu mano e estávamos a passear. Sara: O que está aí no vosso meio?! MaL: São abelhas. Eu fiz abelhas. Sara: Quantas?

			AP: São quatro. Eu conto até 4 – 1, 2, 3, 4. MaL: Sim, são quatro. Sara: Não me digas que estavam a passear, apareceram as abelhas e tiveram que fugir delas... MaL: Eles encontraram as abelhas, mas não tinham medo por isso não fugiram. MR: As abelhas picaram? MaL: Não, elas são simpáticas. Sara: Uau, abelhas que não picam? MaL: Sim e não fazem mal porque não picam.
12	SR MaM MS	Faz de conta – Brincadeira	SR: Eu digo primeiro e depois dizes tu e depois dizes tu e depois fazemos a pergunta. Então, nós fizemos uma brincadeira. A MS era o pai e a MaM era a mãe e eu era o mano mais velho e nós escondemos em casa para a bruxa não nos ver porque estava quase a abrir a porta. Nós fugimos, mas depois esquecemos o telefone, mas depois conseguimos apanhar o telefone muito rápido e depois fugimos outra vez. MaM: E depois nós fizemos uma gruta para esconder e eu era a mãe por isso tinha que cuidar deles os dois. Eu em casa também cuido dos meus bonecos a fingir que sou a mãe. Quando a BC vai lá a casa brincamos às mães e aos pais. MS: E depois brincámos aos <i>Pj Masks</i> e eu era o <i>Cat Boy</i>. MT: Como é que fizeram a gruta? Era perto. MaM: Sim era, era a casa. Era a fingir que era uma gruta. MR: Quem era a corujinha na vossa brincadeira dos <i>Pj Masks</i>?

			MS: A MaM. MR: Eu estou quase sempre a ver os <i>Pj Masks</i> em casa. AC: O que fizeram à bruxa? SR: Fui buscar uma faca e cortei aos bocadinhos.
	RV	Ateliê – Escultura	RV: Fiz uma casa assombrada e uma flor na casa assombrada que era uma flor má. BF: Parece uma abóbora. Podias ter feito mais parecido com uma casa, mas eu gosto. RV: E fiz um banco. Sara: E dentro da casa, o que fizeste para ela ser assombrada? RV: Fiz muitos fantasmas e uma bruxa, estão a ver? E ainda tem uma menina que entra nesta porta e fica assustada quando vê a bruxa. VO: Porque é que está tão colorida? RV: Porque fiz uma casa com umas cores mais escuras, mas no final ficou assim colorida. Sara: Não deixa de ser uma casa assombrada mesmo que seja colorida. RV: Pois não e fiz com cartão.
	BC	Ateliê – Desenho	BC: Fiz um caracol rei. Tem uma coroa enorme com bolinhas e riscas para ficarem presas no caracol. SR: O que é isto? BC: É a rainha que também é um caracol e esta é a coroa dela. SR: E esta bolinha? BC: É um tesouro. Sara: Ninguém sabe que tesouro é este?

13			SR: Uaaau, um tesouro! Adoro tesouros e o teu desenho! BC: Estes caracóis já encontraram o tesouro e só eles é que sabem o que é.
	RG	Ateliê – Desenho	RG: Fiz um robô que voa e este sou eu e este é o mau. Sara: O que é que o mau estava a fazer ao robô? RG: A lançar bolas de fogo para o robô e depois o robô ficou com muitos poderes e depois o robô ficou descontrolado e caiu. AD: Desligou-se o robô? RG: Não, ainda estava ligado, mas depois não aconteceu mais nada e ele ficou bem.
	RF	Ateliê – Desenho	RF: Eu fiz uma árvore de natal. O pai natal pôs os presentes em baixo das árvores. Sara: E estas meninas, quem são? RF: São as minhas manas SR: Quem é este? RF: O pai natal. SR: Não, este! RF: Ah, o meu pai que estava a chegar.
	MR	Ateliê – Desenho	MR: Eu fiz pompons com a MaR. Sara: Fizeste este desenho de manhã? MR: Sim. Sara: Então parece que adivinhaste que hoje vinha cá a avó da AP contar-nos uma história sobre cotões parecidos com pompons! Mesmo mesmo parecidos.

			MR: Sim, pois parece os que nós temos no bolso. Este é o dourado o da MaR. Este é o laranja da MaR. Este é o roxo da MaR e este é o vermelho que é meu. Este é o da MaR, este é o da MaR e este é o da MaR. Sara: O que desenhaste mais? MR: Desenhei mais a nossa escola e os parques, os recreios. AD: O que é que é isto? MR: É uma rotunda para brincarem no parque. AD: Igual à que nós temos aqui no recreio. MR: Sim, eu fiz o recreio.
	FS	Jogos de chão – Construção	FS: Eu fiz um barco que dá para carros e depois o barco podia-se afundar. Tinha sempre aberta algumas partes e algumas pessoas caíam e quando as pessoas caíam do barco, o senhor do barco carregava no botão e o barco abria uns buracos e punha boias. Sara: Mas porque é que o barco caia? FS: Não, as pessoas caíam. Sara: Então, mas porquê? FS: Porque o barco estava aberto, com umas partes abertas e também tinha uma parte em cima e dava para ir por um elevador. MR: Como é que o senhor do barco se chamava? FS: Chamava-se João. Sara: Era o João que carregava no botão para salvar as pessoas?

			FS: Sim, quer dizer não... era um gorila que depois aparecia lá em baixo e tum... carregava noutro botão e o gorila punha as boias.
	CN	<i>Ateliê – Desenho</i>	CN: Eu fiz um tomate a rebolar na estrada. Sara: Uau, que engraçado e diferente. CN: E fiz mais uma flor venenosa. SR: Deixa-me ver a flor venenosa! Sara: Como é que o tomate foi parar ao meio da estrada? CN: Porque eu coleí aqui uma abelhinha e ela estava a tentar apanhar o tomate. MR: Porque é que o tomate está diferente? O tomate não é assim dessa cor, mas pode ser. O que é aquela coisa roxa? CN: São aquelas partes que o tomate tem em cima. Aqueles biquinhos. Fiz com uma cor diferente.
	Sem inscrição		
	Sem inscrição		
14	MaL	<i>Ateliê – Desenho</i>	MaL: Eu fiz um vulcão ao pé da minha casa. Sara: E este vulcão estava em erupção? Era perigoso? MaL: Sim. Sara: E estavam pessoas ao pé do vulcão? MaL: Sim, este era o meu pai que estava a fugir. Sara: Então e tu, não estavas aqui? MaL: Não.

			RV: Onde é que tu estavas? Não me digas que não tinhas medo. MaL: Eu tava dentro de casa só que não dá para ver no desenho. Eu estava na cama, na janela a ver a erupção grande e não tinha medo da lava que estava a sair. RV: Como? Eu tinha medo. MaL: Eu não!
	SR	Ateliê – Desenho	SR: Eu fiz escadas. Estão aqui, são estas coisas. Sara: Fizeste várias escadas? SR: Sim e depois subiram e depois uma escada ficou vermelha por causa de um <i>Power Ranger</i> porque caiu, já estava a ficar velho. Este é o <i>Power Ranger</i> azul, este é o vermelho e este é o dourado. Estes não se transformaram porque estavam com um escudo e depois o mais gigante cortou o mau aos bocadinhos. FS: As pessoas não tinham olhos? SR: Não, só tinham boca, não tinham olhos.
	AD RR	Jogos de chão – Construção	AD: Nós fizemos uma casa para os animais e para os carros. RG: Eu vi. RR: E depois eu fiz outra coisa de corridas e nós lançávamos os carros. Sara: Podiam lá entrar todos os animais? AD e RR: Siim! AD: Eram quatro garagens. RR: Pusemos carros novos também. RG: A casa dos animais era muito grande?

			AD: Era muito e cabiam lá muitos animais. RF: Como é que o comboio se chamava? RR: Comboio? Nós não fizemos um comboio RG: Era uma casa. AD: Era uma casa, não era uma pista de comboios. LM: A garagem tinha boca? RR: Não tinha não.
	AC	Jogos de chão – Construção	AC: Eu fiz uma pista. SR: De carros? AC: Sim. Sara: Grande? Cabiam lá muitos carros ou poucos carros? AC: Era uma pista baixa. O bloco de madeira tava a fazer de carro e estava a andar. Grupo: Uaaau! Sara: E descia rápido como os carros? AC: Mais rápido. AD: Era uma pista de blocos? MR: Estou a ver que era uma pista de blocos muito rápidos. AC: Muito.
	Sem inscrição		
15	RR	Ciências – Brincadeira	RR: Eu e o LM lemos livros nas ciências e descobrimos coisas sobre animais. Sara: Pois foi, estiveram a ler livros e a fazer descobertas com a minha ajuda.

			RR: Estivemos e descobrimos coisas sobre o escorpião. Sara: E mais? Não foi só. RR: Sobre o escaravelho, sobre as aranhas, sobre as moscas. MR: Os animais picavam? FS: Viram abelhas no livro? RR: Não, não haviam abelhas no livro. O escorpião e as aranhas picam e são venenosos. Sara: Se quiserem saber qual é o livro, amanhã perguntam aos amigos qual é e vão fazer outras descobertas diferentes!
	BF AC	Jogos de chão – Construção	AC: Nós fizemos uma construção. BF: Com os legos. Sara: Que construção fizeram? AC: Fizemos naves espaciais. BF: E dominós. SR: Onde e que estão? Sara: Não estão, eles desmancharam logo a seguir para arrumar. Podiam ter guardado para nós vermos. Então e que brincadeira fizeram com as naves? BF: Nós lutávamos com os legos. Era uma nave espacial contra três. Eu faço esta brincadeira na minha casa. MR: As naves tinham poderes? Como vocês não disseram. AC e BF: Tinham. AD: Levaram as naves até ao espaço?

		AC: Sim, a luta foi no espaço. VO: Pois, o lugar das naves é o espaço não é, eu sei disso.
LC	Ateliê – Desenho	LC: Eu fiz uma menina que tava a passear e foi procurar coisas e viu uma carrinha dos gelados e então ficou muito feliz e pediu um gelado. Pediu um gelado de morango e de baunilha. MaR: Como é que a menina se chamava? LC: Era a Rita! Sara: Uau, a Rita tinha um vestido enorme, super colorido e bonito. Parece que tem um arco-íris. LC: Sim, eu fiz de propósito as cores do arco-íris. Eu sei. É o vermelho, o laranja, o amarelo, o verde, o azul e o lilás.
AP	Ateliê – Desenho	AP: Eu fiz a história do algodão, mas não fiz como a avó contou. Sara: Então fizeste como? AP: Eu fiz duas histórias. Sara: Conta-nos lá, uma de cada vez. AP: Primeiro fiz esta – um unicórnio que estava a passar e perdeu-se e depois havia uma menina que apanhou o unicórnio e estava um algodão no chão e havia moooooontes de algodões. Quando o unicórnio viu, fugiu. E aqui atrás é outra história – era um coração que estava preso na prisão e depois o algodão viu o coração e salvou o coração e ficaram juntos e encontraram uma menina e disse adeus ao algodão.

			RV: Porque é que fizeste duas histórias? O que é isso? AP: Porque eu quis. Era uns caminhos. RV: Uns caminhos para as pessoas andarem? AP: Sim. MaL: Como é que conseguiste fazer a outra história, do coração? AP: Então, fiz uns riscos e depois desenhei e pinte. Sara: E inspirou-se na história dos cotões que a avó contou, não foi? AP: Sim.
			Sem inscrição
16	SR	Ateliê – Desenho	SR: Eu fiz plantas envenenadas e depois as plantas começaram a envenenar tudo e depois passaram ali pessoas e ficaram envenenadas. Sara: Eu não acredito, as pessoas tocavam nas plantas e ficavam envenenadas? Ou nem era preciso ficarem envenenadas? SR: Não, mas tocavam na relva e a relva estava toda envenenada. BF: Deixa-me ver, uau, as plantas estão a crescer. RV: Mas as pessoas saíam de casa e tocavam no chão e ficavam logo envenenadas? Sara: Então as pessoas não podiam sair de casa. Viviam num lugar e quando saíam ficavam logo envenenadas? É perigoso. Eu não queria viver ali. SR: E se comessem toda a comida sempre, ficavam sem comida e só podiam beber água. Isto é um planeta envenenado! Sara: Ah é?! Como se chama?

		SR: Não sei. Não é o planeta onde nós vivemos. BF: Pode ser um planeta mau. RV: É no Mercúrio. SR: Este está muito longe! VO: Ou Plutão. É o Marte. BF: É o Júpiter. SR: Não sei como se chama, é muito, muito longe! RG: É o Neptuno. VO: É o Urano. MS: É um planeta do sistema solar. Sara: Boa, muitos meninos sabem o nome de outros planetas. No nosso sistema solar existem 8 planetas – Mercúrio, Vénus, Terra, Marte, Júpiter, Saturno, Úrano, Neptuno e Plutão já não é considerado um planeta!
MR	Faz de conta – Brincadeira	MR: Nós estávamos a fazer uma brincadeira de super-heróis.
AD		AD: Nós estávamos a brincar aos maus e aos bons.
AC		Sara: Como foi essa brincadeira?
FS		FS: Eu tinha uma espada e o MR... MR: Não, não interrompas, agora é o AD a falar. AD: Eu tinha um poder porque usava uns óculos especiais. MR: Eu tinha uma arma que tinha todos os poderes.

			FS: O MR tinha uma arma e depois eu segurava assim e depois tirava e depois caía no chão e depois saía o fogo e depois corria e os maus baixavam-se e saltavam e caíam no chão. AD: E depois o FS tinha <i>lasers</i>. MR: E eu tinha raios que é a mesma coisa que <i>lasers</i>. É igual. RG: O FS lançava <i>lasers</i>? FS: Eu não. VO: Qual era a arma dos maus? AD: A arma não era nenhuma, era os animais. SR: Os animais tinham espadas? AC: Não tinham, opa tu não ouviste nada. Não estavas atento. MaR: Como é que vocês se chamavam? MR: Nós éramos os <i>Power Rangers</i>. Eu era o vermelho. FS: Eu era o azul. AD: Eu era o rosa. AC: Eu era o dourado.
			Sem inscrição
19	VO	Jogos de chão – Construção	VO: Eu fiz uma construção lá nos jogos de chão e tinha uma rampa. Eu fiz a rampa para os carros descerem e os carros desciam e nós fizemos uma coisa para ter muitos carros. SR: Quem, eu?

		VO: Não, já não me lembro com quem foi. E nós ainda pusemos coisas preciosas para pôr por dentro daqueles tubos e nós tapámos com pedras para não se ver. RV: Era que tipo de tesouro? VO: Nós pusemos pedras, pusemos conchas. As coisas preciosas todas.
SR BC MaM	Biblioteca – Brincadeira	SR: Primeiro sou eu a falar. Nós fizemos meninos. E a MaM era a mãe. E agora é a BC a falar. BC: Sim, o SR era o primeiro. E depois eu tinha uma gata e uma filha, era a Teresa. MaM: Eu tinha um bebé na barriga. SR: E depois já era de noite. Sara: O bebé que a MaM tinha chegou a nascer? SR: Sim, sim, sim. VO: Como é que se chamava o bebé? MaM: Inês.
MS	Ateliê – Desenho	MS: Eu fiz uma história. Sara: Pois foi e pediste-me para escrever a tua história. Queres que leia ou tu contas primeiro? MS: Lê primeiro! Sara: Era uma vez cinco cotões que encontraram uma menina e que à noite encontrou um camaleão e um coração. Este coração era especial. Era um coração rainha e era um coração voador...

			MS: E depois encontraram um rato que estava nas flores e depois encontraram um menino e depois o sol estava a escurecer e lançaram uma bomba de canhão. Sara: E o que fez a bomba? MS: Matou o menino e depois encontraram uma menina para brincarem porque era a festa dela e foram à festa dela. A menina chama-se Marta. MaR: A flor picava? MS: Picava sim. Sara: Picava? E o que é que aconteceu ao rato? MS: Ele ficou sem pescoço. Sara: Coitadinho do rato MS!
			Sem inscrição
20	MS	Ateliê – Desenho	MS: Eu escrevi coisas aqui. Escrevi <i>vulcão</i> e <i>lava</i> cá dentro do coração e eu fiz aqui desenhos à volta. Aqui era um peixe e aqui era eu. SR: E tua mãe e o teu pai? MS: Eu não desenhei. AD: MS, foi a Sara que escreveu? RV: Sim oh MS, foi a Sara? Sara: Eu não, não escrevi nada. Foi a MS que escreveu tudo sozinha e muito bem MS, muito bem mesmo. RV: Ah não?! MS: Não. Eu escrevi com aqueles coisões da escrita.

		AD: Ah então tiveste ajuda das coisas da escrita. MS: E eu desenhei o vulcão armadilha e fiz um coração voador e fiz aqui uma aranha. Ah e um pintainho também. BC: Porque é que fizeste aqui isto? MS: Porque era uma tempestade.
	RF VO	Ateliê – Desenho RF: Nós fizemos uma história de vulcões. RF e VO: Era uma vez uma casa abandonada... Sara: Que foi encontrada certo? RF: Sim e depois um senhor que era muito pobre encontrou aquela casa e ficou com ela e ele saiu da casa e eles sabiam que estavam ao pé de um vulcão e ele foi passear. VO: E depois ele, entretanto explodiu. RF: Sim, o vulcão. Sara: Muito bem, o vulcão entrou em erupção e o que aconteceu a seguir? RF: E o senhor fugiu, mas não tinha nenhum pano molhado para tapar o nariz. VO: E então saltou para o mar. RF: Oh Sara é melhor leres desde o início. Sara: Vou ler. Era uma vez uma casa abandonada. Um senhor pobre encontrou essa casa e viu que estava perto de um vulcão rainha. De repente o vulcão explodiu e ele fugiu. Ele pensava que a lava estava a ficar dura, mas não... enganou-se. Então saltou logo para o mar. De repente, começou a nevar tanto que fez com que a lava desaparecesse e a neve cobriu todo o vulcão. Depois, o vulcão ficou ...

		RF: ... com a lava seca... Sara: ... e adormecido para todo o sempre. AD: Para onde é que a lava foi? RF: Tu não ouviste? Tens de ouvir as comunicações e estar atento ao que nós dizemos. Se não estás, não faças nenhuma pergunta. Sara: O que é que aconteceu à lava? VO: A lava desapareceu com a neve meninos. MR: Porque é que o senhor caiu ao mar? RF: Para se salvar. VO: Para se salvar do fogo. RF: Da lava. Sara: Porque estava a fugir da lava e a única hipótese que encontrou para se salvar foi saltar para o mar.
	LC	Ateliê – Desenho LC: Eu fiz a minha família e nos estávamos a passear num jardim cheio de árvores. Aqui está a minha mana, aqui está o meu mano, aqui está a minha mãe e aqui está o meu pai. SR: Onde é que tu estás? LC: Estou aqui ao pé da minha mana. Depois estava muito calor e sentámos na relva, na sombra de uma árvore. Às vezes vou passear com a mana quando está calor e vamos ao jardim para sentar na relva. RV: Para apanharem um fresquinho? LC: Sim.

	RV	Ateliê – Desenho	RV: Era uma vez uma menina e depois tinha a sua casa ao lado de um vulcão. E depois, um dia entrou em erupção e depois ela morreu, mas, nesse dia, um príncipe foi lá ter com ela e depois beijou e depois ela ficou muito feliz. RV: Lê Sara porque tu escreveste o que eu queria. Sara: Era uma vez uma menina que vivia numa casinha ao pé de um vulcão. Um dia, o vulcão entrou em erupção e depois a menina morreu, mas apareceu um príncipe e salvou a menina. A menina transformou-se numa princesa e o príncipe beijou a e ela acordou. Casaram e viveram felizes para sempre. FS: A lava acertou na menina, muito? RV: Acertou. Sara: Então, claro se a menina morreu, mas depois foi salva e ainda bem!
	AP	Ateliê – Desenho	AP: Isto é um livro. Educadora: Ah é um livro? Isto dobra-se e desdobra-se é isso? AP: Sim. Educadora: Muito bem. E isto é uma história? AP: Sim. Educadora: E que história é que esta aqui desenhada? AP: Não sei. Educadora: Ainda não inventaste? AP: Não. Educadora: Ok. E vais inventar a história?

			AP: Vou sim. MaR: O que é que era aquela história? Educadora: Ela ainda não inventou a história. Ela só fez os desenhos. AP: Sim, aqui são os presentes e esta era a árvore de natal. Vai ser uma história sobre o Natal.
21	ML MT	<i>Jogos de chão – Construção</i>	MT: Nós fizemos uma estrada de gasolina e os carros andavam lá. ML: E depois estacionavam na garagem. Sara: Mas onde se punha a gasolina? MT: Nos carros. ML: Sim fizemos uma bomba de gasolina. Sara: Ah, então fui eu que percebi mal. Ainda pensei que estivesse mesmo gasolina no meio da estrada. MT: E também eram motas dentro da garagem. ML: E tinha muita gasolina para todos os carros e todas as motas. MM: O que é que havia lá? Onde fizeram essa brincadeira? A gasolina é para pôr lá dentro dos carros e das motas nas bombas e é para pagar, é verdade, e também há gasóleo. MT: Nos jogos de chão. MaM: Eu também estava lá.
	AC	<i>Ateliê – Modelagem</i>	AC: Fiz uma abóbora com plasticina. Fiz os olhos com palhinhas e o nariz e a boca. Sara: Como fizeste os olhos? AC: Fiz assim (demonstra).

		Sara: Ah, fizeste um bocadinho de pressão com a palhinha. AC: Sim, para ficar um buraquinho. VO: Como é que tu fizeste a abóbora? AC: Com plasticina VO, não vês? VO: Mas o que está na boca? AC: Também é plasticina.
	SR	Ateliê – Desenho SR: Eu fiz uma nave espacial. E depois o menino estava a ir para a escola e depois o menino agarrou no autocarro e foi para a sua nave espacial. Era a casa dele. Sara: Esta nave espacial parece um foguetão, uau, está magnífica! SR: E depois o autocarro tinha projetores para disparar mais rápido. Já acabei. Podem fazer perguntas! MM: SR, está muito gira a tua nave! RG: Porque é que a nave espacial era muito rápida? SR: Porque tinha projetores para andar muito rápido. RG: Porque é que os projetores faziam a nave andar muito rápido? SR: Os projetores tinham pilhas e tinham muuuitas e, quando as pilhas ficavam velhinhas, eles punham outras novas porque as pilhas têm muita força e fazem a nave andar rápido. RG: Para pôr na nave espacial para ela andar muito rápido? SR: Sim.

			Educadora: Sabem que normalmente os automóveis não têm pilhas, têm baterias próprias para eles porque têm muito mais força que as pilhas para os fazer andar lentamente ou muito rapidamente.
	Sem inscrição		
	Sem inscrição		
22	RV	Ateliê – Escultura	RV: Eu fiz a base. Educadora: E fizeste a base de quê? RV: Da patrulha pata. Educadora: E aquilo verde é o quê? RV: Um escorrega. Educadora: Uau, gosto bastante, eu não conheço a base da patrulha pata por isso é que não sabia o que era aquela coisa verde. TS: Porque é que está ali o unicórnio? RV: Não é um unicórnio é um cão. Os unicórnios têm um chifre e coloridos e são parecidos com os cavalos. Os cães não. Educadora: Não é, é um cão da patrulha pata. MR: Eu sei quem é, é o Jake, é o meu preferido. Gosto mais dele quando estou a ver a patrulha pata em casa na minha televisão.
	RR	Ateliê – Desenho	RR: Eu fiz o meu pai e a minha mãe e estávamos na rua e estava escuro. Educadora: Ah, estava a anoitecer era isso? E estavas a fazer o quê com os pais na rua?

		RR: Eu não estava, eu estava em casa do padrinho e da minha tia e o meu irmão também, fomos ao hospital porque o meu mano tava doente. Educadora: Ok isto foi ontem que aconteceu? Foste com o mano ao hospital ontem? O mano ontem estava doente. RR: Não. Educadora: Não foi ontem? Como não vieste à escola e como o teu desenho é sobre o teu mano doente podia ter sido ontem, mas afinal não, já percebi. Ainda bem então que não estiveste doente ontem. RR: Não foi. MaM: O que é que é aquela coisa que está aqui em baixo? Educadora: Ele já explicou MaM. RR: É o escuro que está a aparecer. Educadora: Está a anoitecer no desenho dele, está muito bonito.
	AP	Ateliê – Desenho AP: Eu fiz uma borboleta. Educadora: Olha que gira. Por acaso tu mostraste-me e eu nem tinha visto que era uma borboleta, mas é mesmo verdade. Olhem, tem aqui as antenas e as asas. Muito bem. E como é que tiveste esta ideia de fazer esta borboleta? AP: Não sei. Educadora: Está bem. LC: A borboleta estava na rua, no jardim a voar? AP: Sim.

	VO RF	Ateliê – Escultura	VO: Nós fizemos muitos vulcões porque nós fizemos a história e eu tive a ideia de fazer a maquete que é esta e essas borboletas. Educadora: Desculpem, como é que aparece aqui no meio da maquete, como diz o VO, da RF e do VO o nome da MS? Grupo: Porque ela também fez! Educadora: Então podes ajudar a explicar. MS: Só que eu não tinha o nome. Educadora: Não faz mal, mas podes explicar na mesma. MS: Na parte de trás aquelas borboletas são venenosas. Educadora: Uau, por isso é que sobrevivem ao pé dos vulcões? MS: Sim. Educadora: Ok, muito bem. O que é que diz ali em baixo? Vulcão? VO: Não, aqui em baixo diz <i>fogo</i>. Sara: E em baixo, o que é que pediste para a Sara escrever? VO: E aqui vulcão submarino, foi a Sara. Eu pedi para escrever. Educadora: Ok, muito bem. Braços no ar, podem fazer uma pergunta ao VO, à RF e outra à MS. RV: Agora do outro lado VO. Educadora: Ah também tem do outro lado? Sara: Do outro também tem sim!
--	----------	---------------------------	---

		Educadora: Ah ok desculpem, esperem. RF explica lá agora deste lado. Isto é uma dupla maquete! RF: Nós fizemos muitos vulcões que era para a exposição. Educadora: Ok, muito bem, amanhã já vão montar. Façam lá as perguntas agora. RV: Como é que tu tiveste esta ideia? VO: Olha, veio-me a ideia pelo ar, <i>puff</i>. Educadora: E entrou dentro do cérebro? É a tua imaginação a funcionar, não é? VO: Sim. CN: É uma pergunta para o outro lado. O que é que é isto? Educadora: Esta parte branca é o quê? RF: Aqui é a cratera que o VO fez! AD: Como é que se chamavam os vulcões? MS: O VO é que sabe. Educadora: VO, deram nomes aos vulcões? VO: Sim. Educadora: Quais eram os nomes? VO: Aquele era o vulcão submarino, aquele é o vulcão de lava e aquele é o vulcão de gelo. Educadora: Muito bem e deste lado? VO: Desse lado, aquele é o vulcão de A RF diz! LM: São dos Açores? RF: Não têm nome, mas são dos Açores.
--	--	---

			Educadora: Gostei muito deste trabalho!
	BF	Ateliê – Desenho	BF: Eu fiz dinossauros. Educadora: E que dinossauros é que são estes? BF: Estes são os <i>Triceratops</i> e os <i>Tiranossauros</i>. Educadora: Eu até aposto que o T-Rex deve ser este da ponta. Lembram-se que o T-Rex tem os braços curtos e tem as mãos muito perto do corpo? LM: O quê? Educadora: As mãos muito junto ao corpo. Por isso ele parece que tem os braços assim (demonstra). Os outros animais têm os braços compridos e quando andam usam os braços da frente para andar no chão. O T-Rex não, só anda nas duas pernas e tem os braços assim, como no desenho do BF. LM: O T-Rex anda mais rápido e os pequeninos andam mais devagar. Educadora: Depende. O <i>Velociraptor</i>, por exemplo, é muito rápido. BF: Pois é, o <i>Velociraptor</i> é pequenino e muito rápido. MR: Quais dinossauros fizeste? BF: <i>Triceratops</i> e os <i>Tiranossauros</i>. Sara: A Sara pensa que eles estavam em cima uns dos outros, mas afinal não. BF: Pois não, estavam ao lado. Sara: Estão uns ao lado dos outros. LM: Eles querem comer uns aos outros? BF: Não.

26	VO MS	Ateliê – Escultura	VO: Nós fizemos um barco. Sara: Vejam bem este barco, uaaaau. Que barco maravilhoso é este, expliquem-me! O que é que está aqui escrito? VO: Aqui está a dizer <i>piratas</i>, fui eu que escrevi, é um barco de piratas. Sara: Boa e o que é que fizeram mais? MS: E fizemos um <i>barco à vela</i>. Sara: Boa e aqui de lado? MS e VO: É uma pessoa. VO: E aqui estão coisas para enfeitar. MS: E fizemos luzinhas. Sara: Onde? VO: Estão aí, são amarelas. Sara: Servem para os outros barcos vos verem? VO: Não, é para indicar o caminho que nós fizemos. Sara: Que fizeram ou que ainda vão fazer? É para iluminar o caminho? VO: Sim, as duas coisas. Sara: Mas sabem, os barcos utilizam as luzes para verem e também para serem vistos. É como os carros que usam os faróis e quando estão em perigo podem utilizar as luzes de perigo, mais conhecidas como piscas. Grupo: Nós sabemos! MS: E nós fizemos as ondas do mar. É aquilo azul.
----	----------	--------------------	--

		SR: VO, o barco estava-se a afundar? VO: Estava. SR: E quem é que estava lá dentro? VO: Um extraterrestre mau. MaR: Os piratas eram bons? MS: Eram bons e maus. MaR: Eles eram bons, mas eram maus? MS: Sim, uns maus outros bons.
	RG	<i>Ateliê – Desenho</i> RG: Eu fiz um vulcão. BF: O vulcão que está às cores parece um elefante, que giro. MS: Pois parece. Sara: E ao lado do vulcão está o quê RG? RG: Um robô. Sara: Um robô super colorido, uau! RG: E o robô tem muitos poderes. Sara: E mais? Que poderes tem? RG: Sim e o vulcão tinha uma vassoura que tira os poderes ao robô e depois ficou super terminado. Sara: Super terminado? O que queres dizer com isso? O que significa? RG: Significa que ele ainda não tem muitos poderes e o vulcão tinha picos para o robô e o robô morreu.

		AD: O vulcão deitava lava? RG: Deitava. Deitava lava, que vinha lá de fundo e antes era magma, e picos e rochas.
RV	Ateliê – Escultura	RV: Eu fiz uma gelatina. Sara: Uma gelatina? Uma gelatina de quê? RV: É uma gelatina de morango. AC: Já sabia! Sara: Porque é que te lembraste de fazer uma gelatina? Estavas com fome? RV: Estava sim! Ainda tenho. MR: Eu tenho muita fome. MaL: Ah, mas isso não é para comer. AC: Comeste essa gelatina a fingir? RV: Não, não. AC: Não fizeste a colher. RV: Tenho de fazer em casa. Eu até já fiz em casa uma vez uma colher para comer as comidas.
AC	Faz de conta – Brincadeira	AC: Fiz uma brincadeira com a MT e com a MaM. Sara: E qual foi a brincadeira? AC: Brincámos aos pais e às mães. Sara: O que aconteceu nessa vossa brincadeira? AC: A MaM era a mãe. MT: Não, a MaM era a princesa.

			Sara: E o q fizeram? AC: E eu era o mano mais velho. Perguntas? Sara: Não explicaste a brincadeira, como queres que façam perguntas? Tens de explicar aos amigos como brincaste e o que fizeram. AC: Tínhamos bebés e os bebés estavam doentes. Sara: E vocês cuidaram dos bebés foi isso? AC: Sim e nós levámos ao médico. MR: O médico tratou bem? AC: Sim. VO: Claro, os médicos tratam bem. Sara: Muito bem mesmo. Os médicos estudaram muito para saberem como cuidar de nós e tirar-nos as doenças. Estudaram todo o corpo humano, a pele, os ossos, os músculos e várias maneiras de os tratar.
			Sem inscrição
30	BC MaM	Mesa de luz – Brincadeira	BC: Eu era a BC e a MaM era a minha mãe a fingir. Sara: E então, que fizeram? BC: Era a minha festa e eu fiz 8 anos e depois a minha mana estava a chorar. MaM: E nós pusemos as coisas em cima para a mana dormir. BC: Perguntas! Sara, agora, temos que escolher rápido. Só temos 5 segundos para escolher os meninos que fazem as perguntas e tu tens de contar. Foi a regra que a D (educadora) fez. Conta agora!

		Sara: Ah está bem, boa, 1, 2, 3, 4, 5... LM: Mas a vossa casa era na gruta ou fora da gruta? BC: Fora. Foi na mesa de luz, mas fora da mesa de luz e depois a mana nasceu da MaM, da barriga da mãe e depois <i>pum</i>, apareceu. Sara: E depois nasceu a bebé, foi assim? BC: Sim. SR: Vocês comiam comida? Onde é que estavam os pratos e a comida? MaM: Sim, as bolachinhas de cenoura que comíamos e a fruta. Eu faço bolachinhas em casa com a mãe. SR: Onde é que estavam? MaM: Estavam no forno a fazer. BC: E depois começou assim uma coisa no forno, a espirrar e depois a mãe pôs água e a água gastou. SR: (Com ar surpreso) – Isso é muito mais pior senão não tinham mais água e só podiam beber sumo. Compraram uma torneira? BC: Nós não ficámos sem água.
	VO	<i>Ateliê – Desenho</i> VO: Eu fiz a Rapunzel. Sara: Deixa-me ver, uaaau, mas que grande cabelo, deu a volta a toda a folha quase. É uma Rapunzel com o cabelo roxo! VO: E aqui era o camaleão da Rapunzel. Sara: Como se chama?

		MS: É o Pascal!! SR: Onde é que está? MaM: Está ali em cima da Rapunzel. VO: E depois um terramoto caiu do espaço e caiu no cabelo da Rapunzel. Sara: Não me digas que aconteceu alguma coisa ao cabelo dela?! VO: Ele partiu-se porque ele era frágil. Já podem fazer perguntas. O AD. AD: O cabelo da Rapunzel deu uma espiral? VO: Sim. Sara: Pois, andou aqui às voltas, às voltas e às voltas o cabelo dela. VO: Porque não cabia mais espaço.
	RG	Ateliê – Desenho RG: Eu fiz um vulcão a entrar em erupção porque tremeu o chão debaixo da terra... Eu fiz um vulcão a explodir e um robô a aproximar-se e depois o robô ia queimar o vulcão. Sara: E conseguiu? RG: Não conseguiu, estava quase e depois quando explodiu a lava foi assim e depois matou o robô e o robô explodiu e depois havia outro robô e depois outro, outro, outro e depois ele explodia ainda mais. E depois lutaram-se. Sara: O robô lutou com o vulcão? RG: Sim. Sara: Mas esse vulcão conseguia lutar? RG: Sim, ganhou pés e ganhou vida e mãos e olhos e cabelo, só que não fiz. FS: O robô atirou para muito longe o vulcão?

		RG: Não, ele tinha areia e cola e depois colou-se. FS: Mas o vulcão se não foi para outro sítio, assim para o ar, então quando... RG: O robô tinha só uma mão. FS: E depois atirou o vulcão assim (demonstra)? O vulcão ficou assim (demonstra)? RG: Não. Quando o robô atirou o vulcão, o vulcão entrou em erupção e quando o vulcão explodiu o vulcão deitou lava, já tinha fogo e o fogo foi para todas as casas e areia e depois tinha o mar cheio de água e depois o vulcão foi para o mar e afundou-se.
	MS Ateliê – Desenho	MS: Eu fiz um golfinho. Sara: Como fizeste? MS: Fiz com as canetas e também fiz um coração. Sara: E mais? Tens muita coisa bonita e interessante a acontecer neste desenho, explica-nos tudo tudo! MS: E fiz também aqui um astronauta. MaM: MS, está tão giro! MS: E aqui era a festa do caracol. Aqui são muitos caracóis e aqui era o fio da eletricidade. Sara: Parece que está a cair o fio, não parece? MS: Mas não caiu. Sara: E este coração? Está muito perto do fio. Apanhou algum choque? MS: Não. Sara: E mais? MS: E fiz um sol aqui também.

		BC: O que é esta coisa? MS: É o sol. BC: E esta? MS: Isso é uma cobra e aqui uma estrela cadente. Sara: E o golfinho pediu um desejo à estrela cadente? MS: Pediu, mas não sei se tornou a realidade.
	FS	Ateliê – Desenho FS: Eu fiz eu, eu estou aqui. RG: És o verde? FS: Sou o robô e depois veio uma tempestade e apareceu dois maus. MM: Onde estão? FS: Mas eu consegui matar com os meus poderes. MM: Mas onde é que estão os maus? BF: Estão ao lado. FS: São estes dois roxos e eu consegui matar aqueles. Atirei para um vulcão e eles começaram a queimar. SR: E o teu pai? FS: O meu pai não está neste desenho. MR: Qual era os poderes que tu tinhas? FS: Eu tinha o poder de deitar bolas de fogo para eles e também tinha duas pernas muito fortes e dava para dar muitos pontapés muito fortes. MR: Tinhas quantas pernas?

		FS: Três. Este robô tinha três pernas. Do outro lado tenho outra comunicação. Sara: Ok boa, que giro, faz. O FS fez dois em um. Dois desenhos numa só folha, vamos ver! FS: Eu fiz um leão e um dinossauro que encontraram dois maus. Sara: Onde? FS: Encontraram os maus a andar... um mau estava a andar na cobra e outro mau estava a andar na minhoca. Sara: E isto foi onde? Disseste à Sara há bocado! FS: Ah, é numa floresta, mas os maus não mataram. Este mau não matou o dinossauro porque eles eram amigos. Perguntas. RG: O dinossauro e o tigre ficaram juntos? FS: Não, isto é um mau e isto é um dinossauro... não, isto é um leão. RG: O dinossauro e o leão ficaram juntos? FS: O mau e o dinossauro é que eram amigos. Eles compraram uma casa nova para eles viverem sozinhos. Sara: Então e o leão? FS: O leão não tinha amigos. Quer dizer tinha, mas não pus no desenho.
--	--	--

Dezembro			
Dia	Criança que comunica	Área – Tipo de Comunicação	Discurso

3*	TS MT	Faz de conta – Brincadeira	TS: Nós fizemos uma brincadeira numa casa e nos eramos as mães. Educadora: Ok e depois o que é que aconteceu? TS: Agora és tu! Educadora: Agora és tu MT. MT: Nós íamos tratar animais. CN: A brincadeira era gira ou não? TS: Era. FS: Ao pé da vossa casa havia um vulcão? MT: Não. Educadora: Não, não havia.
	MaR	Caixa sensorial – Brincadeira	MaR: Eu fiz com a MS na caixa sensorial uma brincadeira, mas a MS não pôs o nome. Fiz uma estrada com a MS com um vulcão e depois o vulcão entrou em erupção e a estrada partiu-se e a lava foi até à estrada. Depois as pessoas tinham que fugir e tapar a boca e o nariz com o pano molhado. Educadora: Muito bem. Quem tem perguntas para fazer à MaR? RF: Como é que o vulcão se chamava? MaR: Chamava-se Maria.
	MM SR	Jogos de chão – Construção	MM: Nós fizemos uma estrada com os robôs e com os carros. SR: E depois foi um animal e atacou a estrada e os carros. Educadora: Muito bem. Perguntas para o MM. MR: Havia vulcões?

		SR: Não, não havia. Só estrada. Educadora: O MM não respondeu. Queres fazer outra pergunta? MR: A estrada era muito grande? MM: Era. SR: Só era uma, era a do meio. MM: Pois era. BC: Depois alguém ia salvar? Os polícias apareceram? SR: Os polícias apareceram, mas eram uns polícias animais.
	TG	<i>Ateliê – Desenho</i> TG: Eu fiz um robô que fazia panquecas para as pessoas. Educadora: Ai que bom! SR: Eu gosto de panquecas. Educadora: Explica lá o resto. TG: ... Educadora: Está tudo explicado? Só isso? TG: Sim. Educadora: Pronto, perguntas para o TG, quem tem? MaM: O que é que é aquela bolinha? TG: É a panqueca. Educadora: A MaM não ouviu o que é que o TG disse, portanto fez uma pergunta sem saber o que é que ele tinha dito. MR: E ele fazia muitas panquecas?

			TG: Sim.
BC	Ateliê – Desenho	BC: Eu fiz uma borboleta e outra borboleta. Educadora: Eu gosto dessa borboleta grande porque é diferente das normais. Tem umas asas diferentes. MaM: Uauu BC. Educadora: Muito bem. BC: Esta é bebé, é mais pequenina e esta ia à festa dela e hoje outra bebé nasceu e fez uma festa também. LM: A festa tinha carros? BC: Não. BF: Não falaram em carros. Educadora: Pois não. É assim, os meninos que não estão com atenção ao que os amigos explicam depois fazem perguntas que não têm muito a ver com o assunto.	
MS	Ateliê – Desenho	MS: Eu fiz a casa do pai natal. Educadora: E onde é que é a casa do pai natal? MS: É aqui. Educadora: E o que é que está a acontecer na casa do pai natal? MS: Foram pessoas lá. Educadora: Foram pessoas lá fazer o quê? MS: Comer doces. MS: A sério? Boa. Perguntas para a MS.	

			BF: Eu já vi um pai natal a sério. BC: Eu também! LC: Vocês receberam presentes do pai natal? MS: Sim.
12	AC SR	<i>Jogos de mesa –</i> Construção	SR: Nós fizemos uma construção com legos. Este é o robô mau e este também e ... não, este não era mau, este era bom e este era mau e este também. Sara: Ok, estes três são bons e estes dois são os maus, é isso? SR: Sim. AC: Não, este é mau! Sara: Ah, então estes três são maus e estes dois são bons. Já percebi. E o que é que acontece nesta brincadeira com os robôs? SR: Nós... não, eles tentaram matar os outros, mas não conseguiram. Nos estávamos a disparar coisas. Sara: Alguém ficou ferido? AC: O meu matou este. SR: Não, não, não, não, não, não! Aquele conseguiu matar estes dois e o AC matou aquele Sara: Não têm nome os vossos robôs? SR: Não, não podemos desenhar nos legos. VO: Mas podem dar um nome! Sara: Sim, claro, mas só se quiserem. AC: Perguntas!

			SR: Primeiro és tu AC. AD: O robô matava mais alguns robôs? AC: Sim. SR: Agora uma pergunta para mim! FS: Os robôs bons mataram os robôs maus? AC: Não. SR: Sim, sim! AC: Só mataram este. SR: Não, mataram este e este matou este e este e tu mataste este. AC: Não, não mentira. SR: Mas eu matei este e este. AC: Sim. Sara: Pronto, agora já podem desmontar e pôr ali em cima para depois guardarem.
	LM	Ateliê – Desenho	Sara: Explica lá LM o que fizeste? LM: Eu fiz um vulcão a cair e depois dois vulcões a nascer e depois os vulcões a entrarem em erupção e depois as pessoas a morrer. Atrás está o mar e estava um carro em cima, que tava na terra, e o mar estava a explodir com o fumo e na estrada estava um carro que estava na terra e a água tava a entrar no vulcão que tava a entrar em terra, porque era de lama, mas agora está na água, porque agora é submarino, e depois também alguns animais morrerem. Perguntas. FS! FS: As pessoas quando morreram transformaram-se em gigantes?

			LM: Não. Só morreram, não transformaram-se em gigantes. Palmas!
	FS	Ateliê – Desenho	FS: Eu fiz um pai natal. É este vermelho. E depois encontrou um menino que só tinha cinco anos e depois o pai natal, como ele ainda era pequenino, deu um presente a ele, mas depois lançaram bombas para o menino. Perguntas. LM! LM: Eles morreram e transformaram-se em caranguejos bebês? FS: Não, transformaram-se em gigantes maus e conseguiram... e depois atiraram da sua mão tiros para o presente e o presente do menino pequenino, que tinha cinco anos, transformou-se em um monstro que deitava tiros da cabeça e também da boca.
	Sem inscrição		
	Sem inscrição		
13	RF	Ateliê – Desenho	RF: Eu fiz uma casa. Sara: Quem estava na casa? RF: Estava o pai natal com os presentes e a mãe estava a entrar para a sala e a menina estava a espreitar o pai natal à janela. SR: O pai natal pôs depois os presentes na árvore de natal? RF: Sim, pôs muitas.
	BC	Ateliê – Desenho	BC: Eu fiz o meu pintainho que é da minha casa. Sara: Tu tens um pintainho na tua casa? BC: Sim, eu tenho. SR: Ele é a sério? Ele anda sozinho?

		BC: Ah não, é o meu brinquedo, é o meu brinquedo! E no meu desenho estava lá um animal que chamava-se Catarina e depois o bebé nasceu com dois bebés e já está! RF: Como é que se chamava o pintainho? BC: O meu pintainho chamasse fofinho.
LM	<i>Ateliê – Desenho</i>	LM: Eu fiz uma casa e um vulcão a entrar em erupção. E estavam lá duas pessoas. Sara: No vulcão? LM: Perto. Era na ilha dos açores. Sara: Era? E qual era a ilha? Ou não pensaste em nenhuma ilha? LM: Havia 6 ilhas que eu pensei. Sara: E qual era? Não te lembras do nome? MR: S. Miguel? LM: Não, não pensei. Sara: Então e aconteceu alguma coisa às pessoas? LM: Não, nem foram apanhadas pela lava do vulcão. FS: O vulcão destruiu a casa? LM: Não.
FS	<i>Ateliê – Desenho</i>	FS: Eu fiz o <i>Fortnite</i>. Sara: Tu jogas esse jogo?! FS: Eu jogo em casa! MR: É fixe! RG: Eu também jogo!

		Sara: Quem é que joga <i>Fortnite</i> em casa? MR: O AC também joga em casa! SR: Eu jogo! ML: O meu mano joga! MaR: Eu jogo! AD: O meu mano também joga. Sara: Então que partes do jogo desenhaste aqui FS? FS: Estavam muitos meninos ao pé de coisas invisíveis. Um menino empurrou todos os meninos quando não estava invisível e depois pegou numa coisa invisível e ficou invisível outra vez. MM: FS, quem é que estava a apanhar? FS: Este menino verde. RG: O verde empurrou todos os meninos!
	MM	Ateliê – Desenho MM: Eu fiz um dinossauro. O dinossauro pôs a perna na água e ele caiu na água e comeu o fogo e depois transformou-se num robô e ficou o robô fogo. LM: O dinossauro comeu peixes verdes? MM: Sim.
	SR	Jogos de mesa – Jogo matemático (O SR escreveu o nome na tabela com o intuito de comunicar como jogou um jogo nos jogos de mesa, mas, entretanto, mudou de ideias e quis comunicar um desenho que fez no final do dia e a auxiliar chamou-o à atenção)

		Auxiliar: Não SR, podes ir guardar o desenho porque quando escreveste o nome não era para comunicares esse desenho, pois não? SR: Mas eu troquei de desenho. Auxiliar: Não, não há trocas de comunicações. Podes guardar o desenho que não fazes comunicação. SR: Mas eu... Auxiliar: Não SR, vocês não podem escrever o nome de manhã e fazer o desenho à tarde para comunicar, não é assim que funciona. Vocês fazem o desenho e escrevem o vosso nome para apresentar o desenho. A tua comunicação era sobre o quê? Olha que eu sei sobre o que era a comunicação... Ou fazes a comunicação sobre o que era ou então não fazes. Não pode ser, vocês não podem escrever o vosso nome, porque é aqui depois uma guerra para escreverem o nome, e fazem os desenhos à tarde para fazerem as comunicações. Não! Primeiro faz-se o desenho e depois vai-se ali escrever o nome. Vais fazer a comunicação sobre o que era primeiro ou não? SR: Sim. Auxiliar: Então podes fazer. Sara: Era sobre o quê SR? SR: Foi um... apareceu um senhor e apareceu um peixe gigante. Auxiliar: Não, desculpa. A tua comunicação não conta então. A tua comunicação não era sobre esse desenho, era sobre este jogo. Ou não era? Ou fazes a comunicação sobre o jogo ou não fazes.
--	--	--

		SR: Sim. Auxiliar: Então podes fazer. Que brincadeira é que tiveste a fazer com o jogo? SR: Estavam duas bolinhas no meio e estavam cinco atrás. Auxiliar: Podes levar o jogo para o meio e explicar como fizeste. SR: Estavam aqui duas bolinhas no meio e as duas bolinhas era as bolinhas chefes e os de trás eram os meninos e depois trocaram. RG: Porque é que as duas bolinhas ficaram no meio? SR: Porque eram chefes. MR: Como é que se chamavam as pessoas? SR: Os chefes era eu e a MaR e os de trás era a RV, o FS , o TG , o RG, o BF e o LM e a MT e o MM e o VO e o RR e a AP. Todos.
*	Dia com maior número de inscritos para comunicações por opção da educadora. A mesma decidiu que, neste dia, iriam fazer comunicações todas as crianças que não fizeram no mês de novembro.	

Janeiro			
Dia	Criança que comunica	Área – Tipo de Comunicação	Discurso
07	RV	Ateliê – Desenho	RV: Fiz aqui dois aquários num oceanário que tinha muitas pessoas e, aqui, esta menina estava a ver e também estava lá peixinhos. Ali eram os peixinhos mais pequeninos e ali era a menina. MM: RV, havia muitos peixes?

			RV: Havia só dois em cada aquário.
	LM	Ateliê – Desenho	LM: Eu fiz um dinossauro. Sara: Uaaau. Estão a ver o dinossauro que o LM fez? Espetacular! RR: É o <i>T-Rex</i> não é LM? MM: Esse não é nada o <i>T-Rex</i>. O <i>T-Rex</i> não é assim! Ele é alto com os braços pequenos. AD: É! LM: É o <i>Tiranossauro</i> sim. Sara: Boa e ainda fizeste mais um! LM: Esse é o <i>Triceratops</i>. Sara: E onde é que eles estão? LM: Estão a visitar uma árvore de natal. Sara: Onde? LM: Em casa do pai natal. SR: O que é que são aquelas riscas pretas? LM: É o céu. SR: O céu é azul. LM: Eu fiz o céu castanho. RR: O LM faz como quiser. LM: Eu sei que o céu é azul, mas posso pintar com a cor que eu quiser. SR: E olha porque é que está ali um boneco? LM: Não é um boneco, é o <i>Ceratossauro</i>.

			Sara: Ah, fizeste outro então! LM: Sim. Fiz um, dois, três. Pronto.
	MM	Ciências – Brincadeira	(Tirei, a seu pedido, uma fotografia à brincadeira. Enquanto mostrava a fotografia aos pares, explicava o que tinha feito) MM: São muito dinossauros! RG: Uau, eu já tinha visto a tua comunicação dos dinossauros. Adoro! VO: Que giro! Parece uma moldura de dinossauros. MM: Estão aqui muitos. AC: São milhares dos milhares. SR: Uaaau, gosto tanto! RV: Uaaau, lindo, espera. Isto é da nossa sala! MM: Sim, os dinossauros é que são da sala da K [educadora da sala do lado] e fiz sozinho a brincadeira nas ciências. RV: Ok. MR: Isto são dinossauros? Estás a gozar? Uaaau! Educadora: Então e já explicaste o que é? MM: Esta é a família dos dinossauros, eles iam todos matar os <i>carnívoros</i>. RR: São um, dois, três, quatro,... LM: Uau, tem um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, dez, onze, doze, treze, catorze, quinze, dezasseis. Eu consigo contar. Sara: São mesmo 16 dinossauros Miguel? Grande família!

			MM: Sim, são 16. Eu também consigo contar até 16. SR: Como é que conseguiste fazer isso? MM: Os dinossauros Os pequenos são maus e estes são os bons e vão matar os carnívoros. Eles vão matar e depois os dinossauros bons ficaram maus e foram para a selva... foram matar elefantes e depois eles mataram todos e depois apareceu mais quatro dinossauros e eles conseguiram e viveram ... e depois foram para casa de um amigo. FS: Quando os dinossauros bons foram para a selva quando estavam a atacar o elefante os dinossauros maus foram também para a selva? MM: Foram. Eram muitos dinossauros e conseguiram matar todos.
	AC	Ciências – Construção	AC: Fiz uma casa de dinossauros. AC: E como fizeste a casa AC? LM: É de madeira? RG: É uma tenda? LM: Fizeste com os blocos dos jogos? AC: Fiz com os blocos de madeira Sara: Era grande? Cabiam lá muito dinossauros ou poucos? AC: Muitos. Sara: O MM esteve a brincar com a família de dinossauros dele na tua casa? AC: Não. Estava lá um dinossauro mais perigoso. Sara: E tu brincaste com os dinossauros na tua casa ou construístes só a casa? MM: O AC brincou com poucos e eu brinquei com muitos.

			AD: Como é que se chamavam os dinossauros? AC: Chamavam <i>Triceratops</i>, <i>T-REX</i>, <i>Terrossauro</i> e o <i>Pequenossauro</i> (Estes dois últimos foram inventados por ele).
	VO	Ateliê – Desenho	VO: Eu fiz um prédio e os dinossauros estavam lá ao fundo e eles não viram que o tremor de terra tinha chegado, por isso eles afastaram-se muito e podiam-se assustar por causa do prédio e ele tentou arranjar maneira de eles saírem dali. Sara: Quem é que tentou arranjar maneira? VO: Um dinossauro que é o rei dos dinossauros – o <i>Tiranossauro Rex</i>. VO: E conseguiu ou não? VO: Conseguiram claro. RG: Porque é que os dinossauros arranjaram maneira? VO: Porque assim eles não tivessem maneira de saírem dali. Eles não conseguiam sair dali por causa do tremor de terra. RR: Morreram? Eles foram para onde depois? Sara: Qual foi a maneira que arranjaram VO? VO: O que arranjou maneira... ele destruiu o prédio antes de cair nos dinossauros. Depois fugiram todos não é.
	Sem inscrição		
08	AC LM	Ciências – Brincadeira	AC: Estávamos a fazer de manhã na Lourinhã, nos dinossauros. Sara: Fizeram o quê? AC: Na Lourinhã.

		Auxiliar: Não, eles fizeram uma brincadeira como se tivessem nos dinossauros da Lourinhã, não foi? AC: Sim. Sara: Ahh [auxiliar] está tudo explicado obrigada. E o que fizeram? LM: Fizemos casas de dinossauros e também fizemos luta de dinossauros. AC: Com muitos dinossauros. TG: Eram todos os dinossauros? AC: Não, eram muitos, mas não podem ser todos os da Lourinhã, não cabiam nas casas. SR: Os dinossauros quando é que comiam? LM: Comiam de manhã. SR: Comiam? LM: E comiam de noite também.
	VO	Ateliê – Desenho VO: Eu fiz dois robôs. Sara: Uau, têm nome? VO: Sim, esta é a margarida e aquele é o João e aquilo é uma terra e a terra era abandonada e tinha maus. Sara: E mais? VO: E depois apareceu um <i>meteorito</i>. Sara: Um meteorito? Foi parar à terra abandonada? VO: Sim! Sara: E o que aconteceu aos robôs?

			VO: Sim, eles partiram-se e depois ficaram maiores e eles ficaram a deitar picos e sangue MaR: Os robôs quando ficaram partidos caíram algumas partes ao chão e ficaram com fogo? VO: Sim e o fogo ficou-se a tornar maior e ficou mais raivoso. MaR: O que é raivoso? Sara: Alguém sabe o que é? RF: É ficarmos chateados. VO: É ficar vermelho assim, olha... por exemplo, o MR faz isso quando ele bate... Sara: Ah pois é, quando o MR fica zangado fica assim muito vermelho e raivoso.
	AD BF	Jogos de chão – Brincadeira	AD: Nós fizemos corridas de carros. Sara: Onde fizeram essa corrida? AD: Foi nos jogos de chão e o meu carro chamava-se <i>Mai</i>. BF: E o meu chamava-se Super Mário. Sara: E mais? Qual foi o carro que ganhou a corrida? BF e AD: Empataram. MR: AD, foram muito rápidos? AD: Foram. AC: Os carros furaram os pneus ou não? AD: Furaram. Sara: Porquê? BF: Porque bateram uns aos outros.

		AD: Sim e também chocaram. BF: E depois os carros caíram. AD: E depois fizeram corrida com os pneus furados. BF: E depois tínhamos que ir buscar outros carros. MR: E eles conseguiram fazer a corrida com os pneus furados? BF E AD: Não, não conseguiram.
	RV	<i>Faz de conta – Brincadeira</i> RV: Eu perguntei a alguns meninos em que projeto queriam ficar e depois fiz as bolinhas qualquer em todos. Sara: Então explica-nos o que significam as cores das bolas. RV: Essas cores são para dizer qual é que já estava ali, mas eu não consegui por todos. Sara: Nesta linha está o quê? RV: Isso são os nomes. Sara: Boa, os nomes de todos os meninos. E as cores o que significam? RV: A D (educadora) deu-me este papel, com esta tabela e eu quis fazer esta brincadeira de perguntar os projetos e pôr as bolinhas. Sara: Pronto, aproveitaste e o que é que fizeste então com estas cores? RV: Essas cores são dos outros dias para saber que já fizemos uns projetos. Sara: Então uma cor é o projeto. Como tem várias cores já registaste aqui vários projetos, é isso? RV: Sim. Sara: Boa, já percebi, então a cor vermelha é de que projeto?

			RV: A cor vermelha é de um dia e as outras cores são dos outros dias. Sara: Ahh agora sim percebi, é o mesmo que eu, a D e a A (educadora e auxiliar) fazemos quando registamos as áreas, não é? RV: Sim. MaM: Porque é que fizeste essas bolinhas todas? RV: Eu fiz algumas e algumas eu não perguntei aos meninos e pus umas qualquer e eu fiz ali um certo para dizer que já está tudo certo. Sara: O que é que significa o certo então? RV: Eu pus um certo nos meninos que já perguntei.
09	LC	Ateliê – Escultura	LC: Eu fiz uma menina a atravessar uma floresta de flores grandes e para ela passar a flor grande teve de passar muito apertadinha. Ela só fez isso para ir comer um gelado. MaR: O gelado era de quê? LC: Quando ela tinha chegado foi de chocolate. Sara: Por isso é que ela atravessou a floresta toda e foi corajosa. Pelo gelado e os gelados de chocolate são bons.
	FS	Ateliê – Desenho	FS: Eu fiz um bicho venenoso, mas é bom, não trinca ninguém porque ele é bom. Sara: Então o que é que ele faz? FS: Nada. Só brinca com as pessoas. Sara: Então não ataca ninguém com o seu veneno? FS: Não, mas tem veneno. Sara: Como se chama? Tem nome?

			FS: Não. Eu inventei, mas já não me lembro RV: Mas oh FS, aos maus ele pica não pica? FS: Aos maus ele pica, mas aos meninos bons não.
	MaM MS	Jogos de chão – Construção	MaM: Nós fizemos uma construção nos jogos de chão. MS: Não, nós fizemos uma cidade. Sara: Construíram então uma cidade nos jogos de chão? MaM: Sim. Sara: Eu vi e era enorme. Tinha muuuitos andares, só não sei quantos, esqueci-me de contar. MS: Nós fizemos um jardim zoológico com pontes. MaM: Nós fizemos um jardim zoológico e pusemos carros na estrada ao pé do jardim. MS: E de um lado da estrada estavam os carros pequenos e do outro lado estavam os carros grandes. Sara: E os animais? Tinham animais? MS: Sim, os animais estavam perto da estrada. Sara: Estavam perto? Fugiram do jardim zoológico? MS: Não, ficaram no jardim zoológico. MR: Como é que não fugiram? MS: Porque não conseguiam. LC: Os carros caíram em cima do jardim zoológico quando estavam a andar? MaM: Não, mas tinha uma coisa para os animais não passarem.

			Sara: Tinha uma proteção, umas grades? MS: Não, pusemos uma passadeira para não passar.
			Sem inscrição
			Sem inscrição
10	SR	Ateliê – Desenho	SR: Eu fiz dinossauros. Os animais pequenos eram mais fortes e os grandes eram os maus e o do fogo era mais forte do que os maus e quando o polícia chegou disse “Parem de lutar!” e depois todos pararam e foram para as suas casas, mas eles não tinham nada por isso construíram um de cada vez uma casa. O dono da sua casa construía a sua casa, eles fizeram assim, assim e assim e assim (demonstrou). MM: SR, os dinossauros iam dormir? SR: Não, não iam dormir. MM: Então onde é que eles dormiam? Auxiliar: Então, se eles não iam dormir. SR: Não tinham cama, tinham de ir buscar todas as coisas para porem dentro da sua casa. Só dormiam quando tinham a sua casa pronta para dormir.
	MS MaM	Ateliê – Desenho	MaM: Nós fizemos a roda gigante e nós pintámos. Sara: E mais MS? MS: E também estavam lá borboletas do pinheiro venenosas, mas pomos avisos. Sara: Ah boa e os avisos significam o quê? MS: Que é perigoso. Sara: E que não nos podemos aproximar?

			MS: Sim, não podemos. Aquilo é uma borboleta muito grande e aquelas são pequeninas. Aquela pica muita mais. FS: As borboletas do pinheiro picaram vocês? MS: Não porque estava lá o aviso. Sara: Ah pois claro, se estava lá o aviso ninguém se podia aproximar para não correr o risco de ser picado. FS: Fugiram então? Sara: As pessoas respeitaram o aviso FS. MaR: De onde é que o veneno saia das borboletas? MaM: Saía pela cabeça e ia até à cauda e saía o veneno.
	RF	Ateliê – Desenho	RF: Eu fiz flores venenosas. Sara: Não acredito, agora também há flores venenosas nesta sala. RF: E também fiz um lagarto venenoso. Sara: E mais? RF: E também fiz uma borboleta venenosa e uma joaninha venenosa. Sara: Uau, mas que desenho mais venenoso! RF: Pois é. E a menina depois foi ver a floresta venenosa. Sara: Que perigoso e que menina corajosa, aventurou-se! AD: A menina não foi parar ao hospital? RF: Não. Sara: Não foi parar ao hospital? Não foi atacada?

14			RF: Não foi. Sara: Pois, por isso é que não foi preciso ir.
	MR	Ateliê – Desenho	MR: Eu fiz um robô muita forte. Sara: Boa, explica lá como é que fizeste este robô e como é que funciona. MR: Tem todos os poderes dos animais e dos super-heróis e não é venenoso! Sara: Então esse robô deve ser mesmo muito poderoso. BF: Ele não tem braços e cabeça? MR: Ele não tem braços porque ele não precisa. Sara: Não tem ou estão escondidos? MR: Os braços e as pernas, todo o corpo é invisível menos a barriga. SR: Ele consegue se transformar? MR: Consegue. Consegue se transformar. Ele pode ser o que quiser. SR: E tem lá dentro alguém? MR: Tem o Capitão América e o Homem Aranha e o Homem de Ferro.
	Sem inscrição		
	RR ML	Faz de conta – Brincadeira	RR: Nós fizemos uma brincadeira das pessoas e dos dinossauros. Sara: E como foi essa brincadeira? RR: Eu era o pai dinossauro e o ML era o bebé dinossauro e eu ensinei-o a comer dinossauros e ele estava a nascer do ovo e eu tava a ensiná-lo como é que se come dinossauros. ML: E também ensinou a matar bichos venenosos.

			RR: Mas não ensinei a matar as pessoas. LM: Os dinossauros viam o vulcão lá? Tinham vulcões? RR: Nunca. LM: Nunca? Porquê? RR: Porque não existia. FS: Não mataram pessoas porquê? ML: Não queríamos matar, queríamos ser bons.
	MR	Ateliê – Desenho	MR: Eu fiz um <i>T</i> e um quadrado. Sara: Fizeste uma letra e uma figura geométrica? Porquê? Viste em algum sítio? MR: Não. Um quadrado. Sara: Um quadrado é uma figura geométrica. LM: Mas isso parece um retângulo. MR: É um quadrado tesouro. Sara: A sério? MR: Que ia cair no sítio onde morava o <i>O</i>. O <i>O</i> Foi passear muito longe por isso é que não está aqui no desenho. E agora já acabei, mais uma pergunta para mim. MaR! MaR: O que é que estava dentro do tesouro? MR: O tesouro tinha moedas e também tinha coisas de esqueleto douradas. Coroas. Sara: Não me digas que era um tesouro dos piratas? MR: Não. Era um tesouro dos ricos e o tesouro dos nove.
	Sem inscrição		

Sem inscrição			
Sem inscrição			
15	MR	Ateliê – Desenho	MR: Eu fiz uma história. Sara: Sobre? MR: Sobre animais. Eu apareci e depois apareceu aquela bolinha e depois aquilo no meio é o Jorginho. Sara: E fez o quê? MR: Fez aparecer mais dois meninos. Que era o Jorginho, que era o meu tio, e a minha irmã, que era a Madalena. Sara: O que aconteceu? MR: Aconteceu que apareceu riscos de furacões para eles morrerem, mas não morreram. Primeiro foram à loja de <i>snowboard</i> e depois saíram e foram para o mesmo sítio e depois apareceu aqueles furacões e apareceu o Super-homem e ele conseguiu derrotar e ele também não morreu. AD: O furacão era muito fundo? MR: Era um bocadinho, mas ele não ficou fundo.
	AD	Ateliê – Escultura	AD: Eu fiz uma máscara. Sara: Como funciona? Assim? AD: Sim. Sara: Mas assim não consigo respirar nem falar bem! AD: É mesmo assim.

			RF: Consegues, pois, Sara! AD: É uma máscara do super-herói! Desenhei na máscara o desenho do robô, mas a máscara é de um super-herói. Sara: Qual super-herói? Um que já conhecemos? AD: Sim. É, mas não me lembro no que eu pensei. MR: O robô tem muitos poderes? AD: Não, não tem. MR: Tem só um? AD: Não tem nenhum.
	BF	Ateliê – Desenho	BF: Eu fiz um dinossauro do mar. Sara: Como se chama? BF: Submarino! Ele estava a comer peixes. SR: Onde é que estão os peixes? LM: Estão dentro da barriga. Sara: Pois por isso é que não estamos a ver. BF: Sim, não se viam. Não desenhei, mas estão lá. Sara: Comeu muitos? BF: Sim e comeu tubarões! SR: Por isso é que ficou gordo? RV: Por isso é que não se vê os peixes. Porque ele comeu todos. BF: Comeu gaivotas e tubarões também.

			AC: Comeu algas do mar? BF: Não.
	LM	Ateliê – Desenho	LM: Eu fiz um autocarro. Com 14 andares. Sara: Uau! Parece um prédio! LM: Fiz prédios também de pessoas. E tem 22 andares porque eu já contei bem. Conto mais que 14 e mais que 22. Sara: Tantos. Eu já vi autocarros com dois andares! Grupo: Eu já vi muitos autocarros com dois andares!! MR: Eu até já andei num desses. Sara: Mas penso que seja o máximo. Nunca vi com mais do que dois. Com três, quatro. Muito menos com 14 como o teu! LM: E também fiz uma árvore com frutos Sara: Que frutos são? LM: É um kiwi, uma maçã, uma pera, uma manga, a papaia no chão e uma banana. Sara: Estou a ver que é uma árvore especial, que dá muitos frutos! LM: Sim e isto é uma bolacha e isto é o pai natal e esta é a bolacha para o pai natal e este é um boneco de neve do pai natal. RV: Mas porque é que tu fizeste a árvore com vááárias frutas? LM: Porque eu gosto muito! Sara: São os frutos que mais gostas e quiseste fazer uma árvore especial que desse todos?

			LM: Sim. RV: Eu também gosto de papaia! LM: Eu não gosto, eu adoro papaia e adoro o teu desenho porque tem muita fruta.
	BC	Faz de conta – Brincadeira	BC: O SR era o pai e eu era a mãe e o LM era o cão e nós íamos fazer um piquenique. Sara: Onde fizeram o piquenique? BC: No faz de conta. O cão partiu três patas. Sara: Três? Coitado do cão. Quem o curou e cuidou dele? BC: Fui eu. Sara: O que fizeram mais? BC: Nós fomos de férias para muitos sítios. Fomos para França. Já está, perguntas! MaM: França é Europa e é o país da <i>Lady Bug</i>! Porque é que vocês foram para tantos sítios? Sara: Boa MaM, é verdade. França é um país do continente Europeu, assim como Portugal! MS: E Itália!! BC: Porque foi a ideia do pai.
	Sem inscrição		
17	LM AD	Jogos de chão – Construção	AD: Nós fizemos uma torre. LM: Não, não foi uma torre. Foi um sítio de lavagem de carros e um sítio de gasolina e um sítio para os carros passarem. RR: Sim e o FS era o tipo chefe e eu o terceiro, a CN era a primeira e o LM era o segundo.

	RR	CN: Não, eu é que era a primeira. AD: Não, não, o RR era o quarto e o FS e eu, nós eramos os segundos chefes. Sara: Está bem, mas o que era a vossa construção? RR: A construção era dos carros da lavagem. Sara: Onde é que era a lavagem, era em baixo? AD: Podem lavar o carro várias vezes. Sara: O que é que estava por cima da vossa construção? MaM e SR: Uaaau! RR: E também na torre tinha um elevador para descer e subir, um elevador para os carros. MaM: Onde é que os carros ficavam? LM: Não estavam lá. RR: Não estava lá nenhum estacionamento. LM: Ah sim, sim, havia. RR: Só havia um elevador. LM: Pois, só havia um... AC: Os carros podem ir no elevador? LM: Podem claro. RR: Dá para muito carros. Sara: Deve ser enorme aquele elevador. RR: Só tinha três lugares. LM: Pois, para cada vez.
--	----	--

			RR: Três de cada vez. SR: Havia as casas dos carros. AD: Não. RR: Não havia. AD: Os carros só andavam à volta.
	SR RF	Faz de conta – Brincadeira	SR: Nós demos uma prenda à Sara que eram dois perfumes. Sara: E deixem-me que vos diga que cheiravam muito bem, gostei muito, fiquei cheirosa. RF: E vimos um filme. SR: Vimos um filme, mas era a fingir. Sara: Qual era o filme? SR: A <i>Mary Poppins</i>, mas eu fiz a televisão sozinho. Nós vimos o filme no disco 3. RF: E nós comemos pipocas, no filme. Sara: Comeram pipocas doces ou salgadas? RF: Doces. SR: Eu comi salgadas e ela comeu doces. Sara: Uau, mais parecia que estavam no cinema. SR: Ah e nós também bebemos café. Educadora: Vá uma pergunta para o SR. LM: Havia chá? SR: Sim, nós estávamos a beber chá.

		RF: Café! Sara: Então, chá ou café? SR: Era chá e café! A RF bebeu chá. RF: Não, não. Eu bebi café e tu também. SR: Mas pronto havia chá e várias bebidas. AD: No cinema havia todas as comidas? SR: Não, não era no cinema, era em casa. RF: Havia pipocas e vimos mais filmes, o <i>Tarzan</i> e o <i>Mogli</i>.
	AC	Jogos de mesa – Brincadeira AC: Eu tava a jogar no tabuleiro e ganhou o vermelho e o verde. SR: E ganharam o verde e o vermelho? RR: Quem é que era o vermelho? SR: Quem era o vermelho? BF: Era o Benfica? SR: Mas quem é que tinha o peão? Sara: Jogaste sozinho AC? AC: Sim. Educadora: Ele estava a jogar sozinho com os peões todos. AC: Só não joguei com o azul. Sara: O azul foi expulso não foi AC? AC: O azul escuro foi expulso e veio o azul claro. Educadora: Boa. MM, podes perguntar!

			MM: AC quem é que ganhou? AC: O verde e o vermelho. Educadora: Ganharam ao mesmo tempo? AC: Sim. Educadora: Como é que ganharam ao mesmo tempo se joga um de cada vez? Neste jogo não dá para ganharem dois ao mesmo tempo. Algum deve ter chegado primeiro, qual é que foi? AC: Foi o verde, foi o verde.
21	SR	Ateliê – Desenho	SR: Eu fiz um robô. RV: Eu já sabia que tinhas feito um robô! Sara: Então, que robô é este? O que tem de especial e diferente? SR: O robô tinha um miúdo lá dentro. Apareceu um mau que se transformou e escondeu-se para o robô não saber onde ele tava e depois o mau lançou fitas e o robô lançou bolas de pelo com fogo lá dentro e depois aquilo cortou-se. Ah e depois lançaram água quando ele cortou e o robô deitou água para cima do miúdo. Sara: E aqui nesta parte de cima o que fizeste? SR: Aí são as fitas! Sara: Ah, não tinha percebido. Ainda pensei que fosse um arco-íris. LC: Pois é, a mim também me parecia Sara. MR: Eu já sabia que eram as fitas que o mau lançou. MaM: Porque é que o robô estava com uma coisinha por cima? Isto aqui?

			SR: É mais água.
	VO	Ateliê – Desenho	VO: Eu fiz... eu fiz... ai, isto não é nada fácil de se ver. Sara: Então, foste tu que fizeste o desenho VO e agora não percebes? VO: Eu fiz o sol castanho. Sara: E aqui? VO: É a chuva e é o arco-íris. Sara: Com tantas cores, deixa-me ver as cores do arco-íris que tu fizeste! VO: Amarelo, lilás e verde. Sara: E estes meninos? VO: Eu fiz aí meninos a voar contra o canhão. Sara: Qual canhão? VO: Não se vê, voou para muito longe. SR: Os miúdos morreram? VO: Sim porque eles foram até ao topo, escorregaram, bateram com a cabeça e partiram a cabeça e foram para o hospital, mas os médicos não conseguiram encaixar a cabeça.
	MR	Ateliê – Desenho	MR: Eu fiz as minhas letras do meu nome com fita-cola porque eu sei quais são as letras do meu nome. AC: É bué fácil! Sara: É bué fácil?! Educadora: Então amanhã fazes tu. Auxiliar: Quem é que disse que é bué fácil?

		MR: O AC. Sara: Tens de experimentar AC! Educadora: Amanhã fazes tu então AC e olha que o teu nome é mais comprido e tem letras redondas. Com a fita-cola é mais difícil fazer as letras redondas. Quero ver como resolves esse problema. O MR conseguiu resolver bem o problema com a letra U que tem a parte de baixo redonda. Agora quero ver como resolves com a letra O combinado? Amanhã experimentas. Boa? AC: Sim. Sara: Podiam fazer todos esse desafio! AD: Porque é que escreveste o teu nome com fita-cola? MR: Porque eu pensei na minha cabeça e eu pensei na reunião quando estavam todos a falar e eu pensei nesta ideia e não quis ir para o ateliê e depois eu vi a fita e depois quando eu comecei a fazer tive esta ideia que era muito gira. Já está! Sara: E aqui atrás MR? MR: Eu fiz um vulcão pessoa. Não deitava lava. FS: Ele tem braços a sério? MR: Tem claro, é uma pessoa. VO podes fazer a tua pergunta. VO: Ele tava acordado ou tava a dormir? MR: Ele é um vulcão pessoa! Sara: Tens de explicar melhor como é o teu vulcão pessoa MR. Auxiliar: O que é que é um vulcão pessoa MR, explica lá!!
--	--	--

		MR: É isto que está aqui desenhado. Sara: É uma pessoa normal? Um vulcão normal? MR: Então é um vulcão que é pessoa e que brincava com os amigos dele normal como nós.
		Sem inscrição
		Sem inscrição
		Sem inscrição

Anexo F. Registo da frequência com que cada criança comunicou

Nome das crianças	Género	Meses			Total de Comunicações
		Novembro	Dezembro	Janeiro	
AC	M	5	1	3	9
AD	M	2	-	3	5
AP	F	3	-	-	3
BC	F	5	2	1	8
BF	M	2	-	2	4
CN	F	1	-	-	1
FS	M	4	2	1	7
LC	F	2	-	1	3
LM	M	-	2	3	5
MaL	F	2	-	-	2
ML	M	1	-	1	2
MaM	F	4	-	2	6
MM	M	-	2	1	3
MaR	F	-	1	-	1
MR	M	3	-	4	7
MS	F	6	1	2	9
MT	F	1	1	-	2
RF	F	3	1	2	6
RG	M	4	-	-	4
RR	M	4	-	2	6
RV	F	4	-	2	6
SR	M	6	3	3	12
TG	M	-	1	-	1
TS	F	-	1	-	1
VO	M	6	-	3	9
Total de Comunicações		68	18	36	122

Anexo G. Registo do número total de comunicações por género

Género	Meses			Total de Comunicações
	Novembro	Dezembro	Janeiro	
Feminino	31	7	10	48
Masculino	37	11	26	74

Anexo H. Registo dos modos de apresentação das comunicações

Modo de apresentação		Meses			Total
		Novembro	Dezembro	Janeiro	
Individual		40	12	23	75
Pares		9	3	5	17
Grupos de	Três	2	-	1	3
	Quatro	1	-	-	1

Anexo I. Registo dos tipos de comunicações mais realizadas

Áreas – Tipo de Comunicação	Meses			Total de Comunicações
	Novembro	Dezembro	Janeiro	
<i>Ateliê – Desenho</i>	30	10	16	56
<i>Ateliê – Escultura</i>	5	-	2	7
<i>Ateliê – Modelagem</i>	1	-	-	1
<i>Biblioteca – Brincadeira</i>	1	-	-	1
<i>Caixa sensorial – Brincadeira</i>	-	1	-	1
<i>Ciências – Brincadeira</i>	2	-	2	4
<i>Ciências – Construção</i>	-	-	1	1
<i>Faz de conta – Brincadeira</i>	4	1	4	9
<i>Jogos de chão – Brincadeira</i>	1	-	1	2
<i>Jogos de chão – Construção</i>	6	1	1	8
<i>Jogos de mesa – Construção</i>	-	1	-	1
<i>Jogos de mesa – Brincadeira</i>	-	-	1	1
<i>Jogos de mesa – Jogo matemático</i>	-	1	-	1
<i>Mesa de luz – Brincadeira</i>	2	-	-	2

Anexo J. Tabelas de categorização dos registos diários e dos registos das comunicações

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Evidências do processo de análise	Frequência Absoluta
Funcionamento do momento das Comunicações	Regras	Imposições estabelecidas para o funcionamento do momento	- As crianças, que escreveram o nome, durante o dia, na tabela das comunicações (colocada dentro da Caixa das Comunicações), comunicam, a todo o grupo, trabalhos, histórias, brincadeiras e atividades que fazem durante o dia. Podem apenas escrever o seu nome na tabela quando decidem o que querem comunicar e com quem querem, existindo a possível de realizarem a comunicação individualmente, a pares ou em grupo, no final da tarde. Depois de comunicarem escolhem os pares para fazerem questões acerca da comunicação (só pode haver uma pergunta por comunicação e se a mesma for feita por mais do que uma criança é feita uma pergunta para cada criança). Respondidas as questões, termina este momento bastante mediado pelas adultas da sala. (Registo Diário Nº 1, 01 de outubro) - Há um número limite de comunicações por dia (6)... Existem crianças que fazem mais comunicações e crianças que fazem menos, mas que, mesmo assim, acabam por ser inseridas nas comunicações a pares ou em grupo. (Registo Diário Nº 10, 18 de outubro)	3

			- BC: Perguntas! Sara, agora, temos que escolher rápido. Só temos 5 segundos para escolher os meninos que fazem as perguntas e tu tens de contar. Foi a regra que a D (educadora) fez agora. Conta agora! (Registo da Comunicação de 30 de novembro) - Educadora chamou a atenção do grupo para o facto de não poderem colocar o nome na folha das comunicações no dia anterior e sem saberem o que vão comunicar. (Registo Diário Nº 41, 13 de dezembro)	
--	--	--	---	--

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Evidências do processo de análise	Frequência Absoluta
Potencialidades das comunicações	A nível cognitivo	Compreensão e explicação dos conceitos/temas aprendidos	- Lançamento do projeto dos vulcões – As crianças lembravam-se muito bem da visita do pai do RR e das principais ideias daquilo que tinha dito, sendo capazes de as explicar; souberam pensar e falar sobre o assunto e questionar sobre o que não sabiam e queriam saber; sabem que é a procurar nos livros que obtêm as informações certas, até porque é assim que estão habituados a pesquisar para os projetos. A certa altura a educadora deu alguma orientação, o que me ajudou a perceber como continuar o diálogo com as crianças. Adotei, durante este momento, uma postura que os levou a pensar e	9

		questionar, falando sobre determinados detalhes que desconhecem. (Registo Diário Nº 10, 18 de outubro) - Começámos a pôr a plasticina no vulcão que representa a lava; mostrei algumas fotografias de vulcões verdadeiros e VO e RG quiseram acrescentar mais algumas coisas escritas ao vulcão, ditas e explicadas por eles – <i>“O chão à volta dos vulcões tem muitos muitos minerais e nutrientes favoráveis à agricultura.”</i>; <i>“O magma está no interior da Terra.”</i>; <i>“Fumo, cinzas, rochedos e lava saem do vulcão.”</i>. (Registo Diário Nº 16, 26 de outubro) - Conversei sobre o projeto dos vulcões – sobre tudo o que fizemos e o que íamos fazer esta semana – O VO e o RG fizeram o ponto de situação do projeto ao grupo, dizendo a todos que viram comigo fotografias de casas com hortas perto de vulcões porque <i>“as pessoas fazem a agricultura no solo ao pé dos vulcões porque é bom para cultivarem as couves e as cenouras”</i> e sugeriram fazer casas para por na maquete. (Registo Diário Nº 17, 29 de outubro) - VO e RR escolheram as fotografias que queriam, recortaram-nas e colaram. Enquanto isso pedi-lhes para pensarem naquilo que queriam que eu escrevesse atrás sobre a fotografia em questão. Estes dois foram capazes de formar frases e acompanharam-me na escrita das mesmas – <i>“Este vulcão tem muita neve e está a deitar</i>	
--	--	--	--

			fumo.” e “A cratera deste vulcão é muito grande. É por onde sai a lava.” respetivamente. (Registo Diário Nº 19, 31 de outubro) - MM e MS fizeram o desafio das fotografias e legendaram as fotografias da seguinte forma – “Um vulcão cheio de neve. Sai muito fumo.” e “Casas, uma ponte e relva estão ao pé do vulcão. Este vulcão é médio e tem muita neve.” respetivamente. (Registo Diário Nº 20, 02 de novembro) - FS: O fumigador é o que os apicultores usam para adormecer as abelhas e elas morrem. (Registo da Comunicação de 02 de novembro) - Apresentei a tabela com as crianças que a fizeram. Começaram logo por dizer que gostaram de conhecer nomes de mais vulcões e os nomes dos diferentes tipos de vulcões que existem, sendo capazes de referir os nomes de cada um e explicar o porquê de terem esses nomes – “Os Estratovulcões chamam-se assim porque são muito grandes, os vulcões em escudo porque parecem um escudo como aquele do Capitão América, os de lama porque têm mesmo lama a sério e os vulcões submarinos porque eles estão debaixo da água”. (Registo Diário Nº 21, 07 de novembro) - Mostrei vídeos de vulcões ao grupo, momento que serviu para verem a formação e crescimento dos vulcões e acontecimentos	
--	--	--	---	--

			naturais que lhes estão associados – viram os vídeos com bastante atenção, ficaram espantados com muitos aspetos e questionaram outros tantos, sendo capazes de, no final, terem um diálogo, comigo a mediar, abordando e explicando conhecimentos já adquiridos, que acabaram por se consolidar com a visualização dos vídeos. (Registo Diário Nº 25, 13 de novembro) - Na reunião, partilhámos todas as informações que descobrimos sobre a lagarta do pinheiro. Este grupo partilhou as descobertas que fez com bastante detalhe, mostrando terem estado atentas quando fizeram as descobertas, explicando que: <i>“A lagarta é um inseto tóxico e tem uns pelos muito afiados que picam; Quando picam as pessoas podem ficar fracas e mal dispostas; Podem ter comichão na mão e ficar com a mão inchada e podem não conseguir respirar; Estas lagartas fazem ninhos nos pinheiros e podem matar os pinheiros; Até podem matar os cães também; A pessoa que foi picada pela lagarta é melhor ligar para o hospital claro. Tem um número especial, o 112.”</i>. (Registo Diário Nº 46, 10 de janeiro)	
	A nível sociocultural	Interações sociais	- Destacou-se a comunicação do VO, por ter apresentado a pintura de uma caixa de primeiros socorros, o que levantou questões interessantes e conceitos importantes, por parte das restantes crianças, a que o VO soube responder e assim foi criado um	36

		momento de aprendizagem conjunta, com intervenção da educadora. Surgiram conceitos como <i>Kit de primeiros socorros</i>, <i>compressas</i>, <i>água oxigenada</i>, <i>termómetro</i>, que algumas crianças referiram saber que são utensílios que fazem parte da caixa que serve para “<i>salvar as pessoas</i>”. As crianças que sabiam foram capazes de explicar a função de cada utensílio às que não sabiam. (Registo Diário Nº 4, 08 de outubro) - O RR e o pai trouxeram um vulcão que fizeram em casa com diferentes materiais. Apresentaram-no ao grupo e puseram-no em erupção, o que suscitou grande entusiasmo, surpresa e questionamento por parte de todas as crianças do grupo. Este momento, que propiciou um extenso diálogo entre a educadora, o pai, o RR e o grupo (incluindo-me a mim também), foi rico em termos de conteúdo e serviu para “arrancar” com o projeto. Coloquei algumas questões às crianças com o intuito de estimular o pensamento e a imaginação – Fazê-las pensar se as perguntas que fiz tinham algum sentido ou se estavam simplesmente erradas. Neste momento, o pai do RR foi sempre incentivando o filho a desenvolver o discurso/diálogo, falando sobre aquilo que produziu e que, consequentemente, aprendeu e o RR soube, efetivamente, explicar algumas ideias, mesmo que superficialmente, e levar os pares a ir	
--	--	--	--

		“buscar” conhecimentos que já tinham sobre o assunto. (Registo Diário Nº 5, 09 de outubro) - O MM foi mordido por uma abelha no recreio e mostrou a todos os amigos. Educadora aproveitou para fazer o grupo relembrar o que acontece com as abelhas quando ficam sem o ferrão e o porquê de isto acontecer. Proporcionou-se, assim, um diálogo entre pares, em que se incluíam conhecimentos já adquiridos aquando do projeto das abelhas. (Registo Diário Nº 10, 17 de outubro) - Fiz a teia do projeto dos vulcões com o RR, a ML e a MS. Os três conversaram entre si para relembrar o que foi escrito ontem sobre o tema e decidir o que queriam escrever no painel da teia hoje. (Registo Diário Nº 11, 19 de outubro) - Surgiu o interesse, por parte do LM, em medir as alturas de todas as crianças e decidiu falar com o grupo para dar início a um novo projeto. A educadora questionou o grupo sobre como medir as alturas e o FS afirmou ser com uma balança – o que pôs algumas crianças a pensar como seria possível medir as alturas com uma balança, enquanto outras crianças prontamente o negaram, dizendo ser impossível. Depois deste pequeno debate, a educadora esclareceu o grupo, dizendo que se mede com uma fita métrica e que com a balança se vê o peso. A educadora ainda propôs medir a	
--	--	--	--

			altura de outras formas, utilizando objetos presentes na sala, como por exemplo, os blocos de madeira que estão na área dos jogos de chão. (Registo Diário Nº 14, 24 de outubro) - Uma das crianças, a ML, tem um irmão gémeo noutra sala e surgiu uma conversa sobre esta temática, em que a educadora explicou e esclareceu alguns aspetos – muitas das crianças já sabiam que os irmãos gémeos são “<i>os irmãos iguais ou parecidos</i>”. (Registo Diário Nº 15, 25 de outubro) - A MS levou a mala das descobertas e esta semana pesquisou no computador com a família muitas informações e curiosidades sobre vulcões “<i>espalhados pelo mundo</i>” – mostrou as fotografias da pesquisa e contou o que descobriu. O grupo foi capaz de relacionar com os conhecimentos que já adquiriram com o projeto dos vulcões. (Registo Diário Nº 16, 26 de outubro) - Quando a AP e a TS terminaram de pintar as casas para pôr na maquete do vulcão, a AP sugeriu fazer a horta de uma delas e partilhou esta ideia com a TS. A mesma concordou e, juntas, decidiram como fazê-la – inserir couves e alfaces com plasticina verde escura e clara. (Registo Diário Nº 18, 30 de outubro) - A RF juntou-se, entretanto, e quis acrescentar à maquete as rochas que “<i>saem dos vulcões</i>” quando estes entram em erupção. Decidiu	
--	--	--	--	--

		em conjunto com a AP e a TS fazer as rochas com rolhas. (Registo Diário Nº 18, 30 de outubro) - Mostrei ao grupo as imagens que prometi trazer de vulcões de outros países e continentes. Fui mostrando uma a uma e dizendo os nomes dos vulcões, dos países e dos continentes. Alguns diziam que já tinham ouvido falar de um ou outro continente – por exemplo, o RG e o LM disseram que já tinham ouvido falar da América do Sul, enquanto que as outras crianças ouviam-me atentamente e com muito interesse em conhecer. Ficaram todos entusiasmados com este momento por conhecerem novos e diferentes nomes. (Registo Diário Nº 19, 31 de outubro) - Trouxe fotografias de diferentes tipos de vulcões. Agrupei-as e pedi ao MR e à CN para detetarem diferenças e parecenças e tentassem agrupar pelas semelhanças. Assim o fizeram em conjunto e corretamente sem precisarem do meu auxílio. Colaram as fotografias num painel para fazermos uma tabela. (Registo Diário Nº 21, 07 de novembro) - As crianças que fizeram a experiência de manhã quiseram repeti-la para ensinar aos pares como se executava cada passo e para explicar o porquê de acontecer a reação esperada, “<i>mesmo parecida</i>”	
--	--	---	--

			<i>com a erupção de um vulcão” – foi o caso do MM, que se envolveu bastante nesta tarefa. (Registo Diário Nº 22, 08 de novembro)</i> - A mãe da AP trouxe uma notícia sobre vulcões, descrevendo as viagens que fez a países que tinham vulcões. Li-a para o grupo e mostrei as fotografias que vieram associadas. Algumas crianças foram capazes de identificar alguns vulcões e referir de que tipo eram. (Registo Diário Nº 24, 12 de novembro) - Combinaram em conjunto, com o meu auxílio, sobre o que pôr na exposição e a que sala fazer a divulgação. Decidiram pôr na exposição todos os painéis que fizeram desde o início do projeto, a maquete e os desenhos e as esculturas feitas por algumas crianças. Para além disso combinaram como fazer a divulgação e o que cada um deve dizer. O LM sugeriu mostrar os vídeos dos vulcões e fazer a experiência da erupção do vulcão e o restante grupo concordou. (Registo Diário Nº 29, 19 de novembro) - O RR sugeriu fazermos uma sessão de educação física sobre o projeto dos vulcões e o TG aceitou com entusiasmo. Tiveram ambas ideias muito interessantes, interligadas com a temática dos vulcões e, em simultâneo, com os movimentos que normalmente executam nas sessões de educação física. (Registo Diário Nº 29, 19 de novembro)	
--	--	--	--	--

			- RF: Nós fizemos uma história de vulcões; RF e VO: Era uma vez uma casa abandonada...; RF: E depois um senhor que era muito pobre encontrou aquela casa e ficou com ela e ele saiu da casa e eles sabiam que estavam ao pé de um vulcão e ele foi passear; VO: E depois ele, entretanto explodiu; RF: Sim, o vulcão; RF: E o senhor fugiu, mas não tinha nenhum pano molhado para tapar o nariz; VO: E então saltou para o mar; RF: Oh Sara é melhor leres desde o início; Sara: Vou ler. Era uma vez uma casa abandonada. Um senhor pobre encontrou essa casa e viu que estava perto de um vulcão rainha. De repente o vulcão explodiu e ele fugiu. Ele pensava que a lava estava a ficar dura, mas não... enganou-se. Então saltou logo para o mar. De repente, começou a nevar tanto que fez com que a lava desaparecesse e a neve cobriu todo o vulcão. Depois, o vulcão ficou...; RF: ... com a lava seca...; Sara: ... e adormecido para todo o sempre; VO: A lava desapareceu com a neve meninos; MR: Porque é que o senhor caiu ao mar? RF: Para se salvar; VO: Para se salvar do fogo; RF: Da lava; Sara: Porque estava a fugir da lava e a única hipótese que encontrou para se salvar foi saltar para o mar. (Registo da Comunicação de 20 de novembro) - VO: Nós fizemos muitos vulcões porque nós fizemos a história e eu tive a ideia de fazer a maquete que é esta e essas borboletas; MS:	
--	--	--	--	--

			Na parte de trás aquelas borboletas são venenosas; VO: Não, aqui em baixo diz <i>fogo</i>; VO: E aqui vulcão submarino, foi a Sara. Eu pedi para escrever; RF: Nós fizemos muitos vulcões que era para a exposição; RF: Aqui é a cratera que o VO fez!; VO: Aquele era o vulcão submarino, aquele é o vulcão de lava e aquele é o vulcão de gelo; VO: Desse lado, aquele é o vulcão de A RF diz!; RF: Não têm nome, mas são dos Açores. (Registo da Comunicação de 22 de novembro) - A nova atividade sobre as alturas suscitou grande interesse por parte de todas as crianças. Logo, compararam alturas, destacando quem era o mais alto e o mais baixo, bem como a mais alta e a mais baixa da sala. (Registo Diário Nº 37, 03 de dezembro) - Vieram à sala meninos da escola do lado, do 6º ano de escolaridade, contar a história d'O <i>Senhor Feliz</i> que vivia numa terra feliz. As crianças ouviram a história com muita atenção e envolveram-se no momento de forma tão autêntica, falando cada um sobre as suas emoções – “<i>Eu não estou sempre feliz como o Senhor Feliz, às vezes fico chateado; Eu fico com raiva e vermelho e a tremer; Eu fico triste quando zangam comigo.</i>”. (Registo Diário Nº 41, 13 de dezembro)	
--	--	--	--	--

			- Teia do projeto dos bichos venenosos com o grupo responsável – VO, BF, SR, MT, MM e AC. Dei, de certa forma, as minhas próprias ideias para restringir um pouco a quantidade enorme de animais venenosos que existem. A educadora participou neste momento, fazendo questões e conversando sobre o tema – As crianças revelaram já saber algumas coisas sobre este tema (<i>“Eu sei que a cobra é venenosa e que pode matar, mas não sei como; O veneno dela sai pela boca; Pode morder-nos no braço e na perna e o veneno entra.”</i>). O VO, MT, RG e LM decidiram quais os primeiros bichos venenosos que iríamos investigar. O modo de trabalho da MT e do AC surpreendeu-me – interessados no tema, com muitas questões e muita vontade de pesquisar, descobrir mais e chegar às respostas das questões por eles formuladas. Tive de acompanhar mais o MM enquanto estávamos a fazer a teia, pedindo muito a sua participação na partilha de ideias que já sabia, na formulação de perguntas e na escrita da teia. VO sempre bastante participativo, com muitas ideias e ansioso pelo começo deste projeto, visto que a ideia foi sua. (Registo Diário Nº 43, 07 de janeiro) - O grupo da sala do lado veio fazer a divulgação do seu projeto das baleias. As crianças ouviram com bastante atenção e interesse. Reconheceram algumas histórias de baleias que foram contadas e	
--	--	--	--	--

			muitos já sabiam determinadas características que foram transmitidas sobre este animal, enquanto que outros questionavam certas informações que iam ouvindo, pedindo esclarecimentos. (Registo Diário Nº 44, 08 de janeiro) - No ateliê o VO e o SR quiseram criar juntos o seu próprio enorme bicho venenoso para o projeto. Como tal, partilharam, um com outro, as características que queriam que o animal venenoso tivesse, tendo por base algumas descobertas que já tinham feito. (Registo Diário Nº 44, 08 de janeiro) - RV, MR e AD fizeram comigo o gráfico das alturas e foi fruto de um verdadeiro trabalho em equipa – O MR conseguia perfeitamente verificar as alturas de cada criança e vinha dizer-me os números corretos. Quando vinha, a RV ouvia os números e conseguia identifica-los na régua que eu desenhei. Depois disso, o AD ia buscar as tiras das crianças e eu, ou uma das crianças, colava-as no respetivo lugar do gráfico. A mesmo tempo que verificavam se as alturas estavam certas, conseguiam estabelecer comparações, reconhecendo quem são as crianças mais altas, “<i>médias</i>” e mais baixas do grupo. (Registo Diário Nº 45, 09 de janeiro) - Partilhei com o grupo a notícia que tinha à porta da minha casa sobre as lagartas do pinheiro – Um aviso para ninguém ir ao jardim	
--	--	--	--	--

			passar os cães porque as lagartas são muito perigosas. (Registo Diário Nº 46, 10 de janeiro) - VO e SR continuaram o bicho venenoso. Desta vez ditaram-me as informações todas sobre o bicho que criaram para escrever no painel, tendo por base já algumas aprendizagens que fizeram sobre as características dos bichos venenosos. Decidiram os dois em conjunto e acordo o que escrever – <i>“Anda na terra e nada no mar; Tem o corpo cheio de picos venenosos; Tem barbatanas; Tem uma cabeça com dentes afiados e um olho negro; Tem uma cauda com picos venenosos; No meio da sua barriga, nos intestinos, está o veneno. Ele desce e sai pela cauda. Este bicho deita veneno para se proteger dos animais predadores. Quando foge deles rasteja rápido.”</i>. (Registo Diário Nº 46, 10 de janeiro) - Fomos para uma sala ver a divulgação do grupo da sala do lado sobre o projeto das bolotas, o qual despertou a curiosidade das crianças, especialmente do MR que fez inúmeras questões acerca do tema. (Registo Diário Nº 47, 11 de janeiro) - <i>O Urso Não-Me-Toques</i> foi a história de hoje. Conversei com o grupo sobre o amor. Muitos disseram que o amor eram pessoas da sua família e objetos de que gostaram – <i>“O meu amor é a minha mana; O meu amor é o meu peluche”</i>. Como demonstramos o amor?	
--	--	--	--	--

		– “A dar beijinhos, abraços, festinhas, ajudar, brincar, saltar, pular com os amigos”. (Registo Diário Nº 47, 11 de janeiro) - A AP, AD, RF, BC, RG e LM decidiram os próximos animais a investigar, desta vez nos livros da área das ciências – cobra-real e escorpião. Descobriram juntos várias características destes animais. (Registo Diário Nº 48, 14 de janeiro) - <i>Porque é que os animais não conduzem?</i> – A propósito desta história conversámos sobre sinais de trânsito; regras de trânsito; perigos na estrada; experiências no carro com as famílias; como aprender a conduzir e como tirar a carta – o que é preciso fazer. As crianças partilharam os seus saberes sobre este tema. (Registo Diário Nº 48, 14 de janeiro) - Os grupos de crianças responsáveis partilharam as descobertas que fizeram sobre alguns animais venenosos – viúva-negra, peixe-pedra, cobra-real e escorpião. (Registo Diário Nº 48, 14 de janeiro) - <i>Atchuuu! O Guia Completo das Boas Maneiras</i> – No final da leitura, as crianças foram capazes de perceber a mensagem importante que transmitia – “<i>Eu sei que nós não devemos bater nos amigos, nem bater outra vez só porque ele nos bateu; Temos de ir logo contar aos adultos; Eu digo sempre obrigado quando peço coisas; Eu sei</i>	
--	--	---	--

		<i>quando algum amigo está a fazer alguma coisa errada e chamo sempre à atenção</i>". (Registo Diário Nº 49, 15 de janeiro) - <i>O Sonho de Mateus</i> – Disse que trouxe esta história do artista Mateus porque me fazia lembrar de todas as crianças do grupo por serem uns verdadeiros. No final da história confessámos todos que sonhos tínhamos para concretizar no futuro. (Registo Diário Nº 50, 16 de janeiro) - O SR, o LM, a ML e a MaM pesquisaram mais animais venenosos nos livros da área das ciências e descobriram a rã venenosa dourada. Partilharam as descobertas sobre este animal venenoso na reunião do final do dia. (Registo Diário Nº 50, 16 de janeiro) - A AP trouxe de casa um conjunto de sapos venenosos (com as respetivas imagens impressas) a propósito do projeto e da rã que descobrimos ontem. Mostrou a todo o grupo e perguntei as semelhanças com a rã venenosa dourada – a maioria falou sobre as cores vivas destes animais. Dado o entusiasmo mostrado pelas crianças, a educadora criou uma nova área – a dos sapos – e o AC, BF, MM, RR estiveram lá toda a manhã a associar os sapos às imagens respetivas. (Registo Diário Nº 51, 17 de janeiro) - <i>"Não podemos fazer poluição; Nem mandar lixo para o chão nem para o mar; Faz mal aos animais do mar e a nós próprios; Não</i>	
--	--	---	--

			<i>estamos a fazer o bem quando mandamos lixo para o chão</i>”, algumas das conclusões a que as crianças chegaram depois da leitura da história <i>O Palhaço Avaria e o Planeta Bateria</i>.”. (Registo Diário Nº 51, 17 de janeiro) - O animal venenoso que pesquisámos hoje é um animal voador e chama-se Pitohui. Antes de começarem as comunicações, o SR e o LM contaram ao grupo as descobertas que fizeram sobre o pássaro. (Registo Diário Nº 51, 17 de janeiro) - O MR e o AD descobriram mais um animal enquanto folheavam um livro – a formiga-bala e, na reunião, transmitiram a descobertas ao grupo. (Registo Diário Nº 52, 18 de janeiro) - A última história da semana chama-se <i>A Rainha das Cores</i>. Uma história que explora as cores primárias e a sua junção. Assim que acabaram de a ouvir, as crianças tiveram a ideia de começar um projeto sobre as cores, para que pudessem misturá-las a todas e obter “<i>novas e divertidas cores</i>”. (Registo Diário Nº 52, 18 de janeiro)	
	A nível linguístico	Apropriação de vocabulário novo e próprio	- Estiveram a desenhar favos de mel e alguns não sabiam o que era. Depois de explicar verbalmente, mostrei-lhes no meu telemóvel fotografias de <i>favos de mel</i>. O RG depressa se sentiu orgulhoso por saber um novo nome de um novo projeto e foi explicar o novo	22

			conceito aos pares mais próximos. (Registo Diário Nº 8, 15 de outubro) - Começámos a pintura da colmeia e fui dizendo às crianças para retirarem o excesso de tinta porque senão demorava muito mais tempo a secar e não iríamos ter a colmeia pronta tão cedo como queríamos. Nenhuma delas conhecia a palavra e questionaram-me sobre o seu significado. A partir daí usaram-na repetidas vezes para mostrarem que já sabiam em que contexto a utilizar. (Registo Diário Nº 10, 17 de outubro) - Comecei por mostrar ao LM, ao BF, ao MM e à CN vários livros com fotografias de vulcões, mas ficaram muito dispersos e sem grande interesse, pelo que sugeri desenharem um grande vulcão num painel. Assim o fizeram. Sabiam já que saiam <i>lava</i> e <i>fumo</i> dos vulcões, mas introduzi os termos <i>chaminé</i>, <i>cratera</i> e <i>magma</i>, explicando os significados. As crianças foram depois capazes de os localizar no desenho que fizeram. (Registo Diário Nº 12, 22 de outubro) - A RF e o RG pediram-me que escrevesse numa folha aquilo que diziam para depois ilustrarem - ambos quiseram que escrevesse frases relacionadas com o projeto das abelhas, incluindo as palavras <i>abelhas</i>, <i>apicultor</i> e <i>colmeia</i>. (Registo Diário Nº 12, 22 de outubro)	
--	--	--	---	--

			- O painel do Projeto da Pré-História foi apresentado pelas crianças que o estiveram a fazer com o auxílio da educadora – Referiram conceitos que assimilaram relacionados com essa época específica, tais como, <i>lança, pinturas rupestres, gravuras, gruta, tempos pré-históricos, arte pré-histórica</i>, etc. (Registo Diário Nº 14, 24 de outubro) - Hoje combinámos escrever algumas informações sobre vulcões para por na maquete e acabar de pintar o solo. O AC e a BC pintaram e a RF disse-me as informações que queria que eu escrevesse e copiou (pediu-me para escrever <i>lava, magma</i> e <i>chaminé</i> e assim que copiou estas palavras colou-as no sítio correto). (Registo Diário Nº 16, 26 de outubro) - FS: Sim, depois o MR brincou connosco e ele usava o fumigador para nos tentar matar. (Registo da Comunicação de 02 de novembro) - MM quis escrever o nome de um dos vulcões e RV quis escrever os nomes de todos os outros – <i>Vulcão da Serreta</i> (Portugal); <i>Nishinoshima</i> (Japão); <i>Lusi</i> (Indonésia); <i>Lobkateh</i> (Azerbaijão); <i>Monte Erebus</i> (Ilha de Ross); <i>Mauna Loa</i> (Havai). (Registo Diário Nº 21, 07 de novembro)	
--	--	--	--	--

		- O MR e a CN escreveram os nomes dos tipos de vulcões (<i>Vulcões Submarinos; Vulcões de Lama; Vulcões em Escudo; Estratovulcões</i>). (Registo Diário Nº 21, 07 de novembro) - Fiz o dicionário das palavras novas do projeto da abelha com a CN (que desenhou e disse o significado da palavra <i>mel</i>) e o RR (que desenhou e disse o significado da palavra <i>ferrão</i>). (Registo Diário Nº 24, 12 de novembro) - Fiz o dicionário das palavras novas do projeto da abelha com a RF (que desenhou e disse o significado da palavra <i>favos</i>) e o RG (que desenhou e disse o significado da palavra <i>colmeia</i>). (Registo Diário Nº 24, 12 de novembro) - Fiz o dicionário das palavras novas de projetos com o ML (que desenhou e disse o significado da palavra <i>vulcão</i>), a ML (que desenhou e disse o significado da palavra <i>lava</i>), a TS (que desenhou e disse o significado da palavra <i>apicultura</i>) e o RG (que desenhou e disse o significado da palavra <i>pólen</i>). (Registo Diário Nº 26, 14 de novembro) - “<i>Oh sara quero fazer o dicionário</i>”, disse o RG. Portanto, fiz o dicionário das palavras novas de projetos com o RG (que desenhou e disse o significado da palavra <i>macaco</i>), a LG (que desenhou e disse o significado da palavra <i>gruta</i>) e a MT (que desenhou e disse	
--	--	--	--

		o significado da palavra <i>pessoa</i>). (Registo Diário Nº 26, 14 de novembro) - O AD e a ML fizeram comigo o dicionário das palavras novas – das que faltavam, o AD quis desenhar a <i>caça</i> e a <i>pesca</i> e a ML o <i>fogo</i>. (Registo Diário Nº 27, 15 de novembro) - Fiz o dicionário das palavras novas de projetos com o FS (que desenhou e disse o significado da palavra <i>instrumentos pré-históricos</i>). (Registo Diário Nº 27, 15 de novembro) - O BF escolheu desenhar a palavra <i>casa</i> e o LM a palavra <i>agricultura</i>, mesmo sem sabendo o que era. Expliquei-lhe que era o ato de se preparar bem a terra para se cultivar vários alimentos (verduras, legumes, frutas, cereais) e mostrei-lhe fotografias de campos agrícolas. (Registo Diário Nº 28, 16 de novembro) - Colei num painel e estive a ver com algumas crianças a localização do Arquipélago dos Açores e das nove ilhas que o compõem, bem como os nomes e fotografias de vulcões de cada uma – <i>Corvo; Flores; São Jorge; Faial; Pico; Terceira; São Miguel; Ponta Delgada; Santa Maria</i>. (Registo Diário Nº 32, 22 de novembro) - Expliquei ao grupo, com as crianças que o fizeram comigo, o painel do Arquipélago dos Açores. O LM foi o único que chegou mesmo a memorizar os nomes de algumas ilhas – <i>S. Miguel, Santa Maria</i> e	
--	--	---	--

			<i>Pico</i> – bem como o seu local no mapa. (Registo Diário Nº 32, 22 de novembro) - LM: É o <i>Tiranossauro</i> e esse é o <i>Triceratops</i> e este não é um boneco, é o <i>Ceratossauro</i>. (Registo da Comunicação de 07 janeiro) - MM: Esta é a família dos dinossauros, eles iam todos matar os <i>carnívoros</i>. (Registo da Comunicação de 07 janeiro) - AC: Chamavam <i>Triceratops</i>, <i>T-REX</i>, <i>Terrossauro</i> e o <i>Pequenossauro</i> (Estes dois últimos foram inventados por ele). (Registo da Comunicação de 07 janeiro) - VO: Um dinossauro que é o rei dos dinossauros – o <i>Tiranossauro Rex</i>. (Registo da Comunicação de 07 janeiro) - Li a <i>História da Formiga Horripilante</i>. As crianças questionaram-me sobre o significado desta palavra nova (<i>horripilante</i>) e esclareci-lhes. Passaram o resto da tarde a utilizar essa palavra em algumas brincadeiras. (Registo Diário Nº 45, 09 de janeiro)	
--	--	--	---	--

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Evidências do processo de análise	Frequência Absoluta
Papel dos pares	Questionamento	Questões de “sim ou não”	(Registo das comunicações de novembro a dezembro) - MaM: Fizeram bolos?	87

		- RR: Ganhou o Benfica só porque tu és do Benfica? - RR: Ah, fizeram dois jogos? - RF: A brincadeira era com bruxas? - VO: E depois não acontecia nada às abelhas? - AD: Os carros iam mesmo super-rápido? - MR: As abelhas picaram? - AD: Desligou-se o robô? - FS: As pessoas não tinham olhos? - RG: A casa dos animais era muito grande? - LM: A garagem tinha boca? - AD: Era uma pista de blocos? - MR: Os animais picavam? - FS: Viram abelhas no livro? - MR: As naves tinham poderes? - AD: Levaram as naves até ao espaço? - RG: O FS lançava <i>lasers</i>? - SR: Os animais tinham espadas? - MaR: A flor picava? - RV: Para apanharem um fresquinho? - FS: A lava acertou na menina, muito? - RG: Para pôr na nave espacial para ela andar muito rápido?	
--	--	---	--

		- LC: A borboleta estava na rua, no jardim a voar? - LM: São dos Açores? - SR: VO, o barco estava-se a afundar? - MaR: Os piratas eram bons? - MaR: Eles eram bons, mas eram maus? - AD: O vulcão deitava lava? - AC: Comeste essa gelatina a fingir? - MR: O médico tratou bem? - SR: Vocês comiam comida? - AD: O cabelo da Rapunzel deu uma espiral? - FS: E depois atirou o vulcão assim (demonstra)? O vulcão ficou assim (demonstra)? - RG: És o verde? - RG: O dinossauro e o tigre ficaram juntos? - RG: O dinossauro e o leão ficaram juntos? - CN: A brincadeira era gira ou não? - FS: Ao pé da vossa casa havia um vulcão? - MR: Havia vulcões? - BC: Depois alguém ia salvar? Os polícias apareceram? - MR: E ele fazia muitas panquecas? - LM: A festa tinha carros?	
--	--	---	--

		- MS: A sério? - LC: Vocês receberam presentes do pai natal? - AD: O robô matava mais alguns robôs? - FS: Os robôs bons mataram os robôs maus? - FS: As pessoas quando morreram transformaram-se em gigantes? - LM: Eles morreram e transformaram-se em caranguejos bebês? - SR: O pai natal pôs depois os presentes na árvore de natal? - SR: Ele é a sério? Ele anda sozinho? - FS: O vulcão destruiu a casa? - LM: O dinossauro comeu peixes verdes? - MM: RV, havia muitos peixes? - RR: É o <i>T-Rex</i> não é LM? - FS: Quando os dinossauros bons foram para a selva quando estavam a atacar o elefante os dinossauros maus foram também para a selva? - LM: É de madeira? - RG: É uma tenda? - LM: Fizeste com os blocos dos jogos? - VO: E conseguiu ou não? - RR: Morreram? - TG: Eram todos os dinossauros? - SR: Comiam?	
--	--	---	--

		- MaR: Os robôs quando ficaram partidos caíram algumas partes ao chão e ficaram com fogo? - MR: AD, foram muito rápidos? - AC: Os carros furaram os pneus ou não? - MR: E eles conseguiram fazer a corrida com os pneus furados? - LC: Os carros caíram em cima do jardim zoológico quando estavam a andar? - MM: SR, os dinossauros iam dormir? - FS: As borboletas do pinheiro picaram vocês? - FS: Fugiram então? - AD: A menina não foi parar ao hospital? - BF: Ele não tem braços e cabeça? - SR: Ele consegue se transformar? - SR: E tem lá dentro alguém? - LM: Os dinossauros viam o vulcão lá? Tinham vulcões? - AD: O furacão era muito fundo? - MR: O robô tem muitos poderes? - MR: Tem só um? - SR: Por isso é que ficou gordo? - AC: Comeu algas do mar? - AC: Os carros podem ir no elevador?	
--	--	--	--

			- LM: Havia chá? - AD: No cinema havia todas as comidas? - SR: E ganharam o verde e o vermelho? - BF: Era o Benfica? - SR: Os miúdos morreram? - FS: Ele tem braços a sério?	
		Questões que exigem uma resposta mais elaborada	(Registo das comunicações de novembro a dezembro) - MaM: Os bolos eram de quê? - RV: O que é aquilo? - RF: Onde foi a brincadeira? - RF: Como é q as bruxas se chamavam? - MaM: Porque é que quiseram desenhar tudo juntas? - AP: Que coisa vermelha é essa? - MT: Como é que fizeram a gruta? - MR: Quem era a corujinha na vossa brincadeira dos Pj Masks? - AC: O que fizeram à bruxa? - RV: Fiz muitos fantasmas e uma bruxa, estão a ver? - VO: Porque é que está tão colorida? - SR: O que é isto? - SR: E esta bolinha? - SR: Quem é este?	93

		- AD: O que é que é isto? - MR: Como é que o senhor do barco se chamava? - MR: Porque é que o tomate está diferente? O que é aquela coisa roxa? - RV: Onde é que tu estavas? - RV: Como? - RF: Como é que o comboio se chamava? - SR: Onde é que estão? - MaR: Como é que a menina se chamava? - RV: Porque é que fizeste duas histórias? O que é isso? - RV: Uns caminhos para as pessoas andarem? - MaL: Como é que conseguiste fazer a outra história, do coração? - RV: Mas as pessoas saíam de casa e tocavam no chão e ficavam logo envenenadas? - VO: Qual era a arma dos maus? - MaR: Como é que vocês se chamavam? - RV: Era que tipo de tesouro? - VO: Como é que se chamava o bebé? - SR: E tua mãe e o teu pai? - BC: Porque é que fizeste aqui isto? - AD: Para onde é que a lava foi?	
--	--	--	--

		- MR: Porque é que o senhor caiu ao mar? - SR: Onde é que tu estás? - MM: O que é que havia lá? Onde fizeram essa brincadeira? - VO: Como é que tu fizeste a abóbora? - VO: Mas o que está na boca? - RG: Porque é que a nave espacial era muito rápida? - RG: Porque é que os projetores faziam a nave andar muito rápido? - TS: Porque é que está ali o unicórnio? - MaM: O que é que é aquela coisa que está aqui em baixo? - RV: Como é que tu tiveste esta ideia? - CN: O que é que é isto? - AD: Como é que se chamavam os vulcões? - MR: Quais dinossauros fizeste? - LM: Eles quem comer uns aos outros? - SR: E quem é que estava lá dentro? - LM: Mas a vossa casa era na gruta ou fora da gruta? - SR: Onde é que estavam os pratos e a comida? - SR: Onde é que estavam? - SR: Compraram uma torneira? - SR: Onde é que está? - BC: O que é esta coisa?	
--	--	---	--

		- BC: E esta? - MM: Onde estão? - MM: Mas onde é que estão os maus? - SR: E o teu pai? - MR: Qual era os poderes que tu tinhas? - MR: Tinhas quantas pernas? - RF: Como é que o vulcão se chamava? - MR: A estrada era muito grande? - MaM: O que é que é aquela bolinha? - RF: Como é que se chamava o pintainho? - MM: FS, quem é que estava a apanhar? - RG: Porque é que as duas bolinhas ficaram no meio? - MR: Como é que se chamavam as pessoas? - SR: O que é que são aquelas riscas pretas? - SR: E olha porque é que está ali um boneco? - SR: Como é que conseguiste fazer isso? - AC: E como fizeste a casa AC? - AD: Como é que se chamavam os dinossauros? - RG: Porque é que os dinossauros arranjam maneira? - RR: Eles foram para onde depois? - SR: Os dinossauros quando é que comiam?	
--	--	---	--

			- MaR: O que é raivoso? - MaM: Porque é que fizeste essas bolinhas todas? - MaR: O gelado era de quê? - MR: Como é que não fugiram? - MM: Então onde é que eles dormiam? - FS: Não mataram pessoas porquê? - MaR: O que é que estava dentro do tesouro? - SR: Onde é que estão os peixes? - RV: Mas porque é que tu fizeste a árvore com vááárias frutas? - MaM: Porque é que vocês foram para tantos sítios? - MaM: Onde é que os carros ficavam? - RR: Quem é que era o vermelho? - SR: Quem era o vermelho? - SR: Mas quem é que tinha o peão? - MM: AC quem é que ganhou? - MaM: Porque é que o robô estava com uma coisinha por cima? Isto aqui? - AD: Porque é que escreveste o teu nome com fita-cola? - VO: Ele estava acordado ou estava a dormir?	
	<i>Feedback</i>	Apreciação	- SR: Uaaau, um tesouro! Adoro tesouros e o teu desenho! (Registo da Comunicação de 12 de novembro)	11

			- BF: Deixa-me ver, uaaaaau, as plantas estão a crescer. (Registo da Comunicação de 15 de novembro) - MM: SR, está muito gira a tua nave! (Registo da Comunicação de 21 de novembro) - BF: O vulcão que está às cores parece um elefante, que giro; MS: Pois parece. (Registo da Comunicação de 26 de novembro) - MaM: MS, está tão giro! (Registo da Comunicação de 30 de novembro) - RG: Uau, eu já tinha visto a tua comunicação dos dinossauros. Adoro! (Registo da Comunicação de 07 de janeiro) - VO: Que giro! Parece uma moldura de dinossauros. (Registo da Comunicação de 07 de janeiro) - SR: Uaaau, gosto tanto! (Registo da Comunicação de 07 de janeiro) - RV: Uaaau, lindo, espera. Isto é da nossa sala! (Registo da Comunicação de 07 de janeiro) - MR: Isto são dinossauros? Estás a gozar? Uaaau! (Registo da Comunicação de 07 de janeiro) - LM: Eu não gosto, eu adoro papaia e adoro o teu desenho porque tem muita fruta. (Registo da Comunicação de 15 de janeiro)	
		Sentido crítico	- MaM: Podias fazer o coração maior para ver melhor. (Registo da Comunicação de 09 de novembro)	3

			- BF: Parece uma abóbora. Podias ter feito mais parecido com uma casa. (Registo da Comunicação de 12 de novembro) - MR: O tomate não é assim dessa cor, mas pronto pode ser, mas podia ser grande, ainda mais. (Registo da Comunicação de 13 de novembro)	
	Debate/Diálogo	Partilha de saberes	- VO: Fiz um desenho do espaço e fiz aqui os buracos da lua. Muitos. Já está!; RV: O que é aquilo?; VO: Isto aqui é o sol a brilhar. Os sois andam lá no espaço; RV: Ahh, eu não sabia que havia muitos sois; VO: Não há. Há é muitas luas. Sabias?; RV: Acho que sim, que o meu pai me disse que há muitas luas nos planetas; MS: Eu também sabia; BC: Ham? Eu não sabia; MR: Não acredito; VO: Pois é MR. Pesquisa na tua casa com os teus pais. (Registo da Comunicação de 02 de novembro) - RR: Brincámos às bruxas e eu era a bruxa. E estava atrás do FS. Quisemos brincar às bruxas por causa do <i>Halloween</i>, que é uma época assustadora. (Registo da Comunicação de 02 de novembro) - AP: São quatro. Eu conto até 4 – 1, 2, 3, 4. (Registo da Comunicação de 09 de novembro) - VO: Pois, o lugar das naves é o espaço não é, eu sei disso. (Registo da Comunicação de 15 de novembro)	18

		- LC: Sim, eu fiz de propósito as cores do arco-íris. Eu sei. É o vermelho, o laranja, o amarelo, o verde, o azul e o lilás. (Registo da Comunicação de 15 de novembro) - SR: Não sei. Não é o planeta onde nós vivemos; BF: Pode ser um planeta mau; RV: É no Mercúrio; SR: Este está muito longe!; VO: Ou Plutão. É o Marte; BF: É o Júpiter; SR: Não sei como se chama, é muito, muito longe!; RG: É o Neptuno; VO: É o Urano; MS: É um planeta do sistema solar. (Registo da Comunicação de 16 de novembro) - AD: E depois o FS tinha lasers; MR: E eu tinha raios que é a mesma coisa que <i>lasers</i>. É igual para quem não sabe. (Registo da Comunicação de 16 de novembro) - MM: A gasolina é para pôr lá dentro dos carros e das motos nas bombas e é para pagar, é verdade, e também há gasóleo. (Registo da Comunicação de 21 de novembro) - SR: Os projetores tinham pilhas e tinham muuuitas e, quando as pilhas ficavam velhinhas, eles punham outras novas porque as pilhas têm muita força e fazem a nave andar rápido. (Registo da Comunicação de 21 de novembro)	
--	--	---	--

			- RV: Não é um unicórnio é um cão. Os unicórnios têm um chifre e coloridos e são parecidos com os cavalos. Os cães não. (Registo da Comunicação de 22 de novembro) - LM: O <i>T-Rex</i> anda mais rápido e os dinossauros pequeninos andam mais devagar. (Registo da Comunicação de 22 de novembro) - SR: O céu é azul; LM: Eu fiz o céu castanho; RR: O LM faz como quiser; LM: Eu sei que o céu é azul, mas posso pintar com a cor que eu quiser. (Registo da Comunicação de 07 de janeiro) - MM: Esse não é nada o <i>T-Rex</i>. O <i>T-Rex</i> não é assim! Ele é alto com os braços pequenos. (Registo da Comunicação de 07 de janeiro) - LM: Uau, tem um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, dez, onze, doze, treze, catorze, quinze, dezasseis. Eu consigo contar. (Registo da Comunicação de 07 de janeiro) - MM: Sim, são 16. Eu também consigo contar até 16. (Registo da Comunicação de 07 de janeiro) - LM: Eu fiz um autocarro. Com 14 andares. Fiz prédios também de pessoas. E tem 22 andares porque eu já contei bem. Conto mais que 14 e mais que 22. (Registo da Comunicação de 15 de janeiro) - MaM: França é Europa e é o país da <i>Lady Bug</i>! (Registo da Comunicação de 15 de janeiro)	
--	--	--	--	--

			- MR: Eu fiz as minhas letras do meu nome com fita-cola porque eu sei quais são as letras do meu nome; Algumas crianças: Eu também, eu também!!! (Registo da Comunicação de 21 de janeiro)	
		Partilha de experiências individuais	- RG: Sim. Eu por acaso já fui ver jogos ao estádio do Benfica com o meu pai e o Benfica ganhou 2-0! (Registo da Comunicação de 02 de novembro) - SR: Isto é como nos <i>Power Ranger</i> que eu vejo na televisão na minha casa e gosto muito de ver. O meu preferido é o vermelho. (Registo da Comunicação de 09 de novembro) - MaM: E depois nós fizemos uma gruta para esconder e eu era a mãe por isso tinha que cuidar deles os dois. Eu em casa também cuido dos meus bonecos a fingir que sou a mãe. Quando a BC vai lá a casa brincamos às mães e aos pais. (Registo da Comunicação de 12 de novembro) - MR: Eu estou quase sempre a ver os <i>Pj Masks</i> em casa. (Registo da Comunicação de 12 de novembro) - BF: Nós lutávamos com os legos. Era uma nave espacial contra três. Eu faço esta brincadeira na minha casa. (Registo da Comunicação de 12 de novembro)	12

		- LC: Às vezes vou passear com a mana quando está calor e vamos ao jardim para sentar na relva. (Registo da Comunicação de 20 de novembro) - MR: Eu sei quem é, é o <i>Jake</i>, é o meu preferido. Gosto mais dele quando estou a ver a patrulha pata em casa na minha televisão. (Registo da Comunicação de 22 de novembro) - RV: Tenho de fazer em casa. Eu até já fiz em casa uma vez uma colher para comer as comidas. (Registo da Comunicação de 26 de novembro) - MaM: Sim, as bolachinhas de cenoura que comíamos e a fruta. Eu faço bolachinhas em casa com a mãe. (Registo da Comunicação de 30 de novembro) - BC: Eu fiz o meu pintainho que é da minha casa. É o meu brinquedo, é o meu brinquedo! O meu pintainho chamasse fofinho. (Registo da Comunicação de 13 de dezembro) - FS: Eu fiz o <i>Fortnite</i>. FS: Eu jogo em casa!; MR: É fixe!; RG: Eu também jogo!; MR: O AC também joga em casa!; SR: Eu jogo!; ML: O meu mano joga!; MaR: Eu jogo!; AD: O meu mano também joga. (Registo da Comunicação de 13 de dezembro) - Grupo: Eu já vi muitos autocarros com dois andares!! MR: Eu até já andei num desses. (Registo da Comunicação de 15 de janeiro)	
--	--	--	--

		Respeito pelo outro	- AC: Não tinham, opa tu não ouviste nada. Não estavas atento. (Registo da Comunicação de 16 de novembro) - MR: Não, não interrompas, agora é o AD a falar. (Registo da Comunicação de 16 de novembro) - SR: Primeiro sou eu a falar... E agora é a BC a falar; BC: Sim, o SR era o primeiro. (Registo da Comunicação de 19 de novembro) - RF: Tu não ouviste? Tens de ouvir as comunicações e estar atento ao que nós dizemos. Se não estás, não faças nenhuma pergunta. (Registo da Comunicação de 20 de novembro) - SR: Primeiro és tu AC. (Registo da Comunicação de 03 de dezembro)	5
--	--	---------------------	---	---

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Evidências do processo de análise	Frequência Absoluta
Papel dos adultos	Auxílio	Apoio dado na produção das comunicações	- A A (auxiliar) ajudou a RV a fazer a casa assombrada com cartão e cola para fazer a comunicação no final do dia. (Registo Diário Nº 24, 12 de novembro) - Estive com o LM e o RR na área das ciências a ler diversos livros e a descobrir características de alguns animais – escaravelhos, aranhas, moscas e escorpiões – para apresentarem nas comunicações. (Registo Diário Nº 27, 15 de novembro)	7

			- A AP quis escrever uma história sobre unicórnios para apresentar nas comunicações e veio pedir-me ajuda para a escrever – resultou numa história sobre um <i>“unicórnio perdido e um coração preso na prisão”</i>. (Registo Diário Nº 27, 15 de novembro) - Ajudei a escrever a história da MS para as comunicações sobre 5 cotões que encontraram uma menina, um camaleão e um coração. (Registo Diário Nº 29, 19 de novembro) - Estive com o VO e com a RF a escrever uma história sobre vulcões para lerem e mostrarem a ilustração nas comunicações e para pormos na exposição do projeto dos vulcões. (Registo Diário Nº 30, 20 de novembro) - Escrevi com a RF uma história, para as comunicações, sobre uma menina que vivia ao pé do vulcão e auxiliei no desenvolvimento da história. (Registo Diário Nº 30, 20 de novembro) - Fiz com o VO e com a RF uma <i>“maquete enorme de vulcões que é para a exposição do nosso projeto para toda a gente ver”</i> e também para explicar aos pares no momento das comunicações. (Registo Diário Nº 32, 22 de novembro)	
	Questionamento	Questões de “sim ou não”	(Registo das comunicações de novembro a dezembro) - Abelhas que não picam? - Ninguém sabe que tesouro é este?	76

		- Fizeram este desenho de manhã? - Era o João que carregava no botão para salvar as pessoas? - E este vulcão estava em erupção? Era perigoso? - Então e tu, não estavas aqui? - Fizeste várias escadas? - Podiam lá entrar todos os animais? - Grande? - E descia rápido como os carros? - E inspirou-se na história dos cotões que a avó contou, não foi? - As pessoas tocavam nas plantas e ficavam envenenadas ou nem era preciso ficarem envenenadas? - Então as pessoas não podiam sair de casa? Viviam num lugar e quando saíam ficavam logo envenenadas? - O bebé que a MaM tinha chegou a nascer? - Picava? - Ah é um livro? Isto dobra-se e desdobra-se é isso? - E isto é uma história? - Ainda não inventaste? - E vais inventar a história? - Ah, estava a anoitecer era isso?	
--	--	---	--

		- Ok isto foi ontem que aconteceu? Foste com o mano ao hospital ontem? Não foi ontem? - Por isso é que sobrevivem ao pé dos vulcões? - O que é que diz ali em baixo, vulcão? - Ah também tem do outro lado? - E entrou dentro do cérebro? É a tua imaginação a funcionar, não é? - VO, deram nomes aos vulcões? - Servem para os outros barcos vos verem? - É para iluminar o caminho? - Estavas com fome? - E vocês cuidaram dos bebés foi isso? - E depois nasceu a bebé, foi assim? - E conseguiu? - O robô lutou com o vulcão? - Mas esse vulcão conseguia lutar? - Não me digas que aconteceu alguma coisa ao cabelo dela?! - Parece que está a cair o fio, não parece? - E este coração, apanhou algum choque? - E o golfinho pediu um desejo à estrela cadente? - Está tudo explicado? Só isso? - Ok, estes três são bons e estes dois são os maus, é isso?	
--	--	---	--

		- Alguém ficou ferido? - Não têm nome os vossos robôs? - Tu tens um pintainho na tua casa? - No vulcão? - Não te lembras do nome? - Então e aconteceu alguma coisa às pessoas? - Tu jogas esse jogo?! - Então e já explicaste o que é? - Era grande? Cabiam lá muito dinossauros ou poucos? - O MM esteve a brincar com a família de dinossauros dele na tua casa? - E tu brincaste com os dinossauros na tua casa ou construístes só a casa? - Não, eles fizeram uma brincadeira como se tivessem nos dinossauros da Lourinhã, não foi? - Têm nome? - O meteorito foi parar à terra abandonada? - Alguém sabe o que é? - Como tem várias cores já registaste aqui vários projetos, é isso? - É o mesmo que eu, a D e a A (educadora e auxiliar) fazemos quando registamos as áreas, não é?	
--	--	---	--

		- Então não ataca ninguém com o seu veneno? - Construíram então uma cidade nos jogos de chão? - E os animais? Tinham animais? - Estavam perto? Fugiram do jardim zoológico? - Tinha uma proteção, umas grades? - E que não nos podemos aproximar? - Não foi parar ao hospital? Não foi atacada? - Fizeste uma letra e uma figura geométrica? - Porquê, viste em algum sítio? - Não me digas que era um tesouro dos piratas? - Como funciona, assim? - Qual super-herói, um que já conhecemos? - Comeu muitos? - São os frutos que mais gostas e quiseste fazer uma árvore especial que desse todos? - Onde é que era a lavagem, era em baixo? - Jogaste sozinho AC? - O azul foi expulso não foi AC? - Ganharam ao mesmo tempo? - É uma pessoa normal, um vulcão normal?	
--	--	--	--

		Questões que exigem uma resposta mais elaborada	(Registo das comunicações de novembro a dezembro) - Quem ganhou o jogo no teu desenho? - E tu? Ao que brincaram? - Então e o que servia de bola? - O que está aí no vosso meio?! - Quantas? - E dentro da casa, o que fizeste para ela ser assombrada? - O que é que o mau estava a fazer ao robô? - E estas meninas, quem são? - O que desenhaste mais? - Mas porque é que o barco caia? - Então, mas porquê? - Como é que o tomate foi parar ao meio da estrada? - E estavam pessoas ao pé do vulcão? - Cabiam lá muitos carros ou poucos carros? - E mais? - Que construção fizeram? - Então e que brincadeira fizeram com as naves? - Então fizeste como? - Ah é?! Como se chama? - Como foi essa brincadeira?	112
--	--	--	--	-----

		- E o que fez a bomba? - E o que é que aconteceu ao rato? - O vulcão entrou em erupção e o que aconteceu a seguir? - O que é que aconteceu à lava? - E que história é que esta aqui desenhada? - Mas onde se punha a gasolina? - Como fizeste os olhos? - E fizeste a base de quê? - E aquilo verde é o quê? - E estavas a fazer o quê com os pais na rua? - E como é que tiveste esta ideia de fazer esta borboleta? - E em baixo, o que é que pediste para a Sara escrever? - Esta parte branca é o quê? - Quais eram os nomes? - Muito bem e deste lado? - E que dinossauros é que são estes? - O que é que está aqui escrito? - Boa e o que é que fizeram mais? - Boa e aqui de lado? - Onde? - E ao lado do vulcão está o quê RG?	
--	--	--	--

		- E mais? Que poderes tem? - Super terminado? O que queres dizer com isso? O que significa? - Uma gelatina? Uma gelatina de quê? - Porque é que te lembraste de fazer uma gelatina? - E qual foi a brincadeira? - O que aconteceu nessa vossa brincadeira? - E o que fizeram? - E então, que fizeram? - Como se chama? - Como fizeste? - E mais? - Onde? - E isto foi onde? - Então e o leão? - Ok e depois o que é que aconteceu? - Pronto, perguntas para o TG, quem tem? - E onde é que é a casa do pai natal? - E o que é que está a acontecer na casa do pai natal? - Foram pessoas lá fazer o quê? - E o que é que acontece nesta brincadeira com os robôs? - O que fizeste?	
--	--	--	--

		- Quem estava na casa? - Era? E qual era a ilha? Ou não pensaste em nenhuma ilha? - E qual era? - Então que partes do jogo desenhaste aqui FS? - Era sobre o quê SR? - Que brincadeira é que tiveste a fazer com o jogo? - E onde é que eles estão? - Onde? - São mesmo 16 dinossauros Miguel? - Quem é que tentou arranjar maneira? - Qual foi a maneira que arranjaram VO? - Fizeram o quê? - E o que fizeram? - E mais? - E o que aconteceu aos robôs? - Onde fizeram essa corrida? - E mais? Qual foi o carro que ganhou a corrida? - Porquê? - Nesta linha está o quê? - E as cores o que significam? - Pronto, aproveitaste e o que é que fizeste então com estas cores?	
--	--	--	--

		- Boa, já percebi, então a cor vermelha é de que projeto? - O que é que significa o certo então? - Então o que é que ele faz? - Como se chama? Tem nome? - E mais MS? - Ah boa e os avisos significam o quê? - E mais? - Não tem ou estão escondidos? - E como foi essa brincadeira? - A sério? - Sobre? - E fez o quê? - O que aconteceu? - Como se chama? - Que frutos são? - Onde fizeram o piquenique? - Três? Quem o curou e cuidou dele? - O que fizeram mais? - Está bem, mas o que era a vossa construção? - O que é que estava por cima da vossa construção? - Qual era o filme?	
--	--	---	--

			- Comeram pipocas doces ou salgadas? - Então, chá ou café? - Então, que robô é este? O que tem de especial e diferente? - E aqui nesta parte de cima o que fizeste? - E aqui? - E estes meninos? - Qual canhão? - E aqui atrás MR?	
	<i>Feedback</i>	Apreciação	- Uau, a Rita tinha um vestido enorme, super colorido e bonito. Parece que tem um arco-íris. (Registo da Comunicação de 15 de novembro) - Eu não, não escrevi nada. Foi a MS que escreveu tudo sozinha e muito bem MS, muito bem mesmo. (Registo da Comunicação de 20 de novembro) - Esta nave espacial parece um foguetão, uau, está magnífica! (Registo da Comunicação de 21 de novembro) - Uau, gosto bastante, eu não conheço a base da patrulha pata por isso é que não sabia o que era aquela coisa verde. (Registo da Comunicação de 22 de novembro) - Está a anoitecer no desenho dele, está muito bonito. (Registo da Comunicação de 22 de novembro)	15

			- Olha que gira. Por acaso tu mostraste-me e eu nem tinha visto que era uma borboleta, mas é mesmo verdade. Olhem, tem aqui as antenas e as asas. Muito bem. (Registo da Comunicação de 22 de novembro) - Gostei muito deste trabalho! (Registo da Comunicação de 22 de novembro) - Vejam bem este barco, uaaau. Que barco maravilhoso é este, expliquem-me! (Registo da Comunicação de 26 de novembro) - Um robô super colorido, uau! (Registo da Comunicação de 26 de novembro) - Deixa-me ver, uaaau, mas que grande cabelo, deu a volta a toda a folha quase. É uma Rapunzel com o cabelo roxo! (Registo da Comunicação de 30 de novembro) - Tens muita coisa bonita e interessante a acontecer neste desenho, explica-nos tudo tudo! (Registo da Comunicação de 30 de novembro) - Ok boa, que giro, faz. O FS fez dois em um. Dois desenhos numa só folha, vamos ver! (Registo da Comunicação de 30 de novembro) - Eu gosto dessa borboleta grande porque é diferente das normais. Tem umas asas diferentes. (Registo da Comunicação de 03 de dezembro)	
--	--	--	--	--

			- Uaaau. Estão a ver o dinossauro que o LM fez? Espetacular! (Registo da Comunicação de 07 de janeiro) - Uaaau, mas que desenho mais venenoso! (Registo da Comunicação de 10 de janeiro)	
	Debate/Diálogo	Partilha de Saberes	- Sim BC, é mesmo verdade. Existem planetas com mais de uma lua. As luas é que andam em roda dos planetas. (Registo da Comunicação de 02 de novembro) - Boa, muitos meninos sabem o nome de outros planetas. No nosso sistema solar existem 8 planetas – Mercúrio, Vénus, Terra, Marte, Júpiter, Saturno, Úrano, Neptuno e Plutão já não é considerado um planeta! (Registo da Comunicação de 16 de novembro) - Sabem que os automóveis não têm pilhas, têm baterias próprias para eles porque têm muito mais força que as pilhas para os fazer andar lentamente ou muito rapidamente. (Registo da Comunicação de 21 de novembro) - Eu até aposto que o <i>T-Rex</i> deve ser este da ponta. O <i>T-Rex</i> tem os braços curtos e tem as mãos muito perto do corpo. As mãos muito junto ao corpo. Por isso ele parece que tem os braços assim (demonstra). Os outros animais têm os braços compridos e quando andam usam os braços da frente para andar no chão. O <i>T-Rex</i> não, só	9

			anda nas duas pernas e tem os braços assim, como no desenho do BF. (Registo da Comunicação de 22 de novembro) - O <i>Velociraptor</i>, por exemplo, é muito rápido. (Registo da Comunicação de 22 de novembro) - Mas sabem, os barcos utilizam as luzes para verem e também para serem vistos. É como os carros que usam os faróis e quando estão em perigo podem utilizar as luzes de perigo, mais conhecidas como piscas. (Registo da Comunicação de 26 de novembro) - Muito bem mesmo. Os médicos estudaram muito para saberem como cuidar de nós e tirar-nos as doenças. Estudaram todo o corpo humano, a pele, os ossos, os músculos e várias maneiras de os tratar. (Registo da Comunicação de 26 de novembro) - Um quadrado é uma figura geométrica. (Registo da Comunicação de 14 de janeiro) - França é um país do continente Europeu, muito bem, assim como Portugal! (Registo da Comunicação de 15 de janeiro)	
		Chamadas de atenção no que respeita às regras do momento	- A MaM não ouviu o que é que o TG disse, portanto fez uma pergunta sem saber o que é que ele tinha dito. (Registo da Comunicação de 03 de dezembro)	3

			- Pois não. É assim, os meninos que não estão com atenção ao que os amigos explicam depois fazem perguntas que não têm muito a ver com o assunto. (Registo da Comunicação de 03 de dezembro) - Não SR, podes ir guardar o desenho porque quando escreveste o nome não era para comunicares esse desenho, pois não? Não há trocas de comunicações. Podes guardar o desenho que não fazes comunicação. Vocês não podem escrever o nome de manhã e fazer o desenho à tarde para comunicar, não é assim que funciona. Vocês fazem o desenho e escrevem o vosso nome para apresentar o desenho. Não pode ser, vocês não podem escrever o vosso nome, porque é aqui depois uma guerra para escreverem o nome, e fazem os desenhos à tarde para fazerem as comunicações. Não! Primeiro faz-se o desenho e depois vai-se ali escrever o nome. Ou fazes a comunicação sobre o jogo ou não fazes. (Registo da Comunicação de 13 de dezembro)	
--	--	--	--	--

