

## **ANEXOS**

## ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A: Portefólio da PPS Jardim de infância.....	63
Anexo B: Caracterização da Equipa de Sala .....	555
Anexo C: Entrevista à educadora cooperante .....	556
Anexo D: Caracterização do Grupo de Crianças.....	568
Anexo E: Caracterização das famílias .....	573
Anexo F: Planta da sala e descrição das áreas de interesse .....	577
Anexo G: Relatório do projeto “Para que servem as abóboras?” .....	578
Anexo H: Plano semanal .....	630
Anexo I: Portefólio da criança .....	632
Anexo J: Planta da sala .....	698
Anexo K: Tipologia dos comportamentos de agressão .....	699
Anexo M: Comportamento dos adultos perante os conflitos com o Dui.....	701
Anexo N: Tipologia dos comportamentos do Dui durante/após a intervenção do adulto .....	702
Anexo O: Locais das ocorrências.....	703
Anexo P: Resultados dos testes sociométricos iniciais .....	704
Anexo Q: Vantagens da inclusão .....	710
Anexo R: Técnicas do estudo e respetivos objetivos .....	711
Anexo S: Modelo seguido na investigação ação .....	712
Anexo T: Plano geral inicial da investigação .....	713
Anexo U : Planificação de intervenção.....	714
Anexo V: HS® “Já sei usar as mãos” .....	716
Anexo W: Plano geral final da investigação .....	718
Anexo X: HS® “Já sei brincar” .....	719
Anexo Y: Tipologia dos comportamentos de agressão durante a intervenção .....	721
Anexo Z: Local das ocorrências antes e durante a intervenção .....	722
Anexo AA: Comportamentos do Dui durante a intervenção .....	723
Anexo AB: Comportamentos dos adultos perante os conflitos com o Dui durante a intervenção .....	724
Anexo AC: Comportamentos dos colegas perante a Interação Positiva do Dui.....	725
Anexo AD: Locais das Interações positivas. ....	726
Anexo AE: Sociograma - Rejeições Sala de atividades - 2 .....	727

Anexo AF: Sociograma - Rejeições Recreio - 2 .....	728
--	-----

## **Anexo A: Portefólio da PPS Jardim de infância**

Disponibilizado no CD

## Anexo B: Caracterização da Equipa de Sala

	Formação	Tempo de serviço	Tempo no Estabelecimento
Educadora Cooperante	Licenciatura em Educação de Infância Mestrado em Saúde escolar	23	26 (3 como auxiliar e 23 como educadora)
Auxiliar	12º ano + Formações promovidas na instituição	17 anos	17 anos

*Fonte:* Elaboração Própria com base em conversas informais

## Anexo C: Entrevista à educadora cooperante

### Objetivos gerais:

- Caracterizar a prática educativa da educadora cooperante.
  - Conhecer os princípios orientadores, as intenções educativas e as finalidades educativas da docente;
  - Identificar o modo como a educadora organiza a rotina diária;
  - Identificar os princípios subjacentes à organização da sala de atividades e do espaço educativo.
- Conhecer a opinião da educadora cooperante relativamente ao grupo de crianças.
- Compreender as características do trabalho desenvolvido pela educadora com as famílias e com a equipa educativa

<b>Blocos Temáticos</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Formulário de questões</b>
Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Legitimar a entrevista</li> <li>• Motivar o entrevistado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Informar os objetivos da entrevista</li> <li>• Garantir o anonimato e confidencialidade dos dados</li> <li>• Pedir consentimento para gravar.</li> </ul>
Intenções	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer as intencionalidades educativas</li> <li>• Caracterizar a ação educativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quais são os princípios que a orientam enquanto educadora?</li> <li>• Qual o modelo pedagógico em que baseia a sua prática educativa? Quais as razões que a levam a orientar-se por esse modelo?</li> <li>• Quais são as suas principais finalidades educativas e intenções educativas para com o grupo de crianças com quem trabalha?</li> </ul>
Caracterização do Grupo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar o grupo</li> <li>• Identificar as fragilidades e as qualidades do grupo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como caracteriza o grupo de criança em termos do seu desenvolvimento e do modo como participam nas propostas educativas?</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Na sua opinião quais as principais potencialidades que identifica no grupo? e as principais fragilidades?</li> <li>• Quais os principais desafios que o grupo lhe coloca?</li> </ul>
Rotina	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar a rotina diária</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como organiza a rotina diária?</li> </ul>
Espaço educativo e materiais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar os princípios subjacentes à organização da sala de atividades e do espaço educativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De que forma organiza a sala de atividades? E o espaço educativo?</li> <li>• Quais as suas prioridades nesta organização?</li> </ul>
Equipa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender o modo como a cooperação entre a equipa educativa se concretiza.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como caracteriza o trabalho desenvolvido com a equipa educativa?</li> <li>• Pode descrever as estratégias que implementa para concretizar esse trabalho?</li> </ul>
Famílias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perceber se as famílias têm uma participação ativa;</li> <li>• Identificar e compreender se a instituição sente necessidade em estabelecer parcerias com as famílias;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como costuma envolver as famílias nas atividades que desenvolve com as crianças na sala de atividades?</li> <li>• Quais as estratégias usadas para envolver os pais no trabalho que desenvolve com as crianças?</li> <li>• Que métodos utiliza para comunicar com os pais?</li> </ul>
Conclusão	<p>Acrescentar alguma informação pertinente quanto ao tema da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pretende acrescentar mais alguma informação?</li> <li>• Agradecer a disponibilidade</li> </ul>

## **Transcrição entrevista à educadora cooperante**

**Então, começando pelas intenções, quais são os princípios que a orientam enquanto educadora?**

Ser o mais verdadeira possível junto das crianças. Quando eu digo verdadeira é, claro que na medida do possível e ponderadamente, mas sermos verdadeiros, mostrarmos o nosso estado de espírito. Não precisamos de estar sempre, se não estamos bem dispostos, não temos de estar a sorrir ou aos pulinhos. Sermos verdadeiros, porque eles também vão-se defrontar com outras situações na vida deles. Trabalhar de forma democrática, deixá-los optar, mas também faze-los perceber que a opção deles também tem limites não é? E há coisas que só o adulto é que pode decidir. Isso também para os preparar de certa forma para as frustrações, também é muito importante. Mais...

**As que me disse foi verdade, valores democráticos mas a palavra final é do adulto, pelo menos tenta dar-se-lhes voz, mas.**

Nem sempre, mas em certas coisas tem que ser a palavra do adulto. Há coisas em que não podem ser eles a decidir até porque permite... e pronto é isso vem na sequência da terceira: criar limites e acredito que os limites criam segurança, nesse aspeto. Não é criar limites como entraves, mas é criar limites que criem segurança, nas mais variadas áreas.

**E tem ou segue algum modelo pedagógico? Baseia-o em alguma prática?**

Não. É o que fazemos aqui a nível de prática a nível institucional. Vamos buscar aquilo que nos parece melhor de várias práticas como o currículo Highscope, do MEM, pronto. Vamos buscar um bocadinho de coisas de Réggio Emília, fazemos assim um “pouco ri”, daquilo que nos parece mais por que não, vamos disser assim, não há um modelo só único, temos varias coisas, nos também temos por trás os valores do evangelho mas isso tem haver com o Crisma de Santa Paula , com o próprio facto da instituição ter cariz religioso.

**Tenta sempre dar esse cariz religioso no que faz?**

Tento, também tem haver com minha pessoa, além disso são valores universais, partilhar, cuidar do próximo, o gostar, o amar o próximo como a nos mesmos não é, são

valores universais, nos que temos fé acreditamos em Deus de uma maneira especial, mas são valores que vamos passar às crianças também nas vivências, no respeito pelo outro, saber ouvir enfim...

**Quais é que são as suas principais finalidades educativas e intensões educativas para este grupo?**

Para este grupo, acima de tudo o nível emocional que eles sejam capazes de se conhecerem de se puderem controlar, de se poderem dominar e também desta forma poderem criar espaço para respeitar os outros. Porque é muito importante eles saírem do egocentrismo que é muito característico não só pela faixa etária, mas também pelas vivências que têm, porque corre tudo muito a volta deles, mas poderem também estar abertos e conseguirem controlar-se. Tem a ver também um bocadinho com aquela que estava a dizer há bocada da frustração e saberem controlar, mas poderem perceber os seus sentimentos e também poderem perceber os sentimentos dos outros, estarem atentos a quem está ao lado, respeitarem-se e perceberem quando um diz que não quer brincar respeitar isso, saberem ouvir. Eles próprios também quando estão numa raiva, poderem ouvir , poderem conseguir aprender a verbalizar, para eles próprios poderem tomar consciência do que é que estão a sentir e de como é que se pode, acalmar.

**Então centra-se no emocional. Centre a sua prática no emocional ou tenta...**

Sim, é assim o emocional tem muito a ver com o ser com a formação deles e acho que, pelos menos no que tenho notado nos anos anteriores de pratica é que quando chegamos aos seis anos e eles vão transitar para o 1º ciclo, geralmente a área mais frágil deles, é a área que tem haver com as relações sociais, com a parte emocional. Eles a nível cognitivo, há muita capacidade, há muita competência, mas geralmente as partes mais fragilizadas... ainda estão se calhar mais imaturos pronto. Até porque nós aqui, apesar de darmos liberdade é um meio muito fechado e protegido, não é? Qualquer das formas eles têm que estar preparados para defender-se, se forem... Mas agora tanto faz como o publico ou privado deparam-se com muitas situações e têm que ter um bocadinho de...não se a palavra é um bocadinho pesada, mas arcaboço para aguentar certas coisas com que se vão deparar. Preocupa me pronto a parte emocional porque se eles forem crianças equilibradas o resto vem por acréscimo e da maneira fluida. Isto também tem haver um bocadinho com aquilo que eles trazem de casa, das vivências de família. Nós aqui é assim temos que ser parceiros, portanto se podermos trabalhar em parceria com as famílias melhor. E nesse aspeto se assim podermos ??? às vezes há crianças que chegam a passar mais tempo connosco que propriamente

com as famílias em casa. Portanto é provável que nos apercebamos das coisas que....Que pronto vão acontecendo. E se podemos pôr os pais em colaboração até para as coisas que nos passam despercebidas pelos pais e tentar perceber às vezes certas situações melhor.

**E como é que caracteriza este grupo em termos de desenvolvimento e a forma como eles participam nas atividades propostas?**

É assim, eu acho que é um grupo com muitas competências mesmo ao nível cognitivo, por vezes podem parecer um ou outro elemento mais despassarado ou mais imaturo, mas depois quando observamos com mais atenção vimos que eles agem com as competências todas é possível neste caso se organizar um bocadinho mais as coisas. Mas acho que é um grupo que promete que ao menos é um grupo que promete um bom desenvolvimento, promete boas surpresa, promete desafio, esse aspeto.

**E quais é que são as principais potencialidades que identifica neste grupo?**

A curiosidade deles que é inata, não tem haver só com a curiosidade da faixa etária, mas a maneira como eles se dirigem, a relação que estabelecem connosco, confiança, para mim é importante é um grupo que esta aqui pela primeira vez e acho que conseguimos já uma boa relação.

**Facilidade de estabelecer relações...**

Sim, sim, têm. Nesse aspeto são muitos... pronto há uma ou outra que mostra, mas também são crianças que são coisas que têm a ver com a maneira de ser deles e que depois também temos de saber respeitar. Mas estamos a falar do grupo de uma maneira geral, mas tem muita facilidade na relação social. São crianças com imaginação e são crianças que gostam de partilhar as experiências deles, gostam de contar, ou seja, também nos veem de uma maneira especial de alguém com quem podem contar.

**E quais é que são as maiores fragilidades?**

Preocupo me com algumas crianças que... Isso depois também acho que transmite que se transmite ao resto do grupo. Ao nível da linguagem. Há algumas crianças que eu acho que ainda têm ao nível da linguagem uma grande imaturidade, apesar de terem um grande grau de compreensão. Mas depois a nível de... porque acho que ao nível compreensão em geral têm. mas depois a nível da linguagem verbal em si, por variadíssimas razões, ainda estão a um nível que eu acho muito fraco para a idade, apesar de terem competência para isso. Isso depois seria outro aspeto, que era observar o porquê dessas fragilidades, porque há muitos meninos aqui que precisavam dar um salto. Mas têm vontade, têm apetência, mais falta ali....

### **Então a grande fragilidade é a linguagem?**

Eu sinto que seja na linguagem e acho que estão despertos para uma série de coisas que por estarem despertos a linguagem não lhes permite transmitir. E nós por vezes temos a dificuldade em entender, porque há muitas coisas que eles se apercebem, mas que não têm competência para as transmitir. E a nível do grafismo, também. Acho que há... principalmente ao nível do esquema corporal também. Nesse aspeto esperava um bocadinho mais deles. Mas pronto, é preciso tomar conhecimento e ... São coisas que é assim, podem ser ultrapassadas facilmente, mas que terão que ser trabalhadas.

**Esta pergunta não está aqui, mas têm a ver com o facto de a investigação que surgiu agora. E porque olhando para o Dui e vendo-o cada vez mais a interagir com os outros, mas interagir de uma forma mais agressiva, não sendo agressiva, mas as mordidelas e o bater que não é tão...**

Que não é tão socialmente aceite.

**É isso, considera que isso também possa ser uma fragilidade que possa vir a afetar o grupo, se não for travada?**

Sim, pois. Não por parte dele, propriamente, mas pelos outros que podem começar eventualmente a rejeitá-lo. Não porque... Eles não percebem a intencionalidade dele nesses gestos, não é?

**Acham que é agred...**

Por uma agressão e não veem isso como uma forma de comunicação, de ternura, de querer agarrar, ou... como ainda hoje, o facto de elas o afastarem. Como também já notei umas duas ou três vezes que eles estão, por exemplo, nos jogos de chão e quando está o Dui começam-se a afastar. Há um ou dois elementos que são persistentes e que mantêm-se lá e não lhes faz diferença, mas há um ou outro que sai porque não quer entrar em confronto com ele. Há uns que se afirmam e há outros que não estão para aí virados. Pronto e é uma coisa a irmos ver como é que vai correndo.

**Então considera importante fazermos esta intervenção nele?**

Acho que sim, é uma mais valia..

**Nele que não é só nele.**

Sim, mas que visa principalmente ele, mas acho que vai ser uma mais valia.

**Surgiu agora, mas que foi nele foi o que se tem verificado mais....**

É assim, por um lado têm-se notado mais, porque também acho que ele está numa forma de desenvolvimento de se sentir mais à vontade, mais integrado. Só que lá está, a maneira como ele expressa, a maneira dele comunicar, lá está a nível social com os

outros não é socialmente aceite. Ou aquela questão.. Mas aclaro que há que ver a diferença do Dui.

**Quais é que são então os principais desafios que este grupo lhe coloca?**

Acho que já foi dito. E concluindo é desafios a nível da linguagem. Até porque é assim, a nível da linguagem é, eles até estão despertos, reconhecem a linguagem escrita...

**Falam muito, mas é quase impercetível.**

É, pronto. Nem é que sejam crianças, porque exemplo usam vocabulário muito abebezado, mas falam abebezado. E há muitas crianças que pronto, talvez pelas vivências que têm e que trazem de trás, não se preocupam em comunicar de forma verbal as intenções deles. E pelas posturas, pelos gestos, pelo apontar e pelo olhar e ficam por ai e às vezes quando são confrontados com isso ficam assim um bocadinho desconfortáveis. E é preciso criar um bocadinho o estímulo nesta área. Depois também a parte... já falei da linguagem... do Duarte estamos a caminho e ver o que se pode fazer e qual foi...

**Que desafios é que lhe são colocados neste grupo...**

Sim, não, mas estava eu a referir-me a atrás a parte emocional do controlo não é, ver como eles podem ultrapassar.

**Como é que organizar a sua rotina diária ou como é que pensou nesta rotina?**

Bem esta rotina, tem um bocadinho também a ver com rotina para já com as exigências que temos por parte do ministério da educação e das horas curriculares e da ginástica que temos feito para cumprir as 5h curriculares, tendo em conta que eles fazem a sesta e tudo isso. Depois tivemos o melhoramento com a tua vinda não é foi boa a troca da hora do conto para a seguir a sesta, a seguir ao repouso. E, mas tendo em conta que haja momentos de pequeno grupo, grande grupo mais movimentados, mais calmos e que lhes proporcionem segurança e que eles possam antecipar aquilo que vão fazer a seguir. Isso tem-se vindo a revelar ao longo do tempo. Eles já seguem uma estrutura que já lhes está interiorizada. Até porque eles vêm de uma situação diferente que é a rotina da creche que nos horários poderá ser parecido, mas naquilo que é contemplado nestes tempos é muito diferente.

**Quanto aos materiais de que forma é que organiza a sua sala ou espaço educativo tenta ir..?**

Temos... Nós trabalhamos com instrumentos que é a ECERS e tentamos, na medida do possível, respeitar as áreas de mais calmas, de mais movimentos ,tentar colocar os materiais ao alcance deles o mais possível, também vai proporcionar autonomia e da

parte deles iniciativa. Portanto tem implicações positivas na maneira de estar deles. Claro, há coisas que fazemos ao início do ano e idealizamos uma sala de uma maneira organizada e quando as crianças entram na sala vimos que aquilo não funciona minimamente ou porque o grupo tem alguma característica especial ou porque a nível de espaço não dá, ou porque o grupo é muito grande, ou como por exemplo temos a dificuldade de não tentar não mexer muitos nas áreas porque temos os meninos que vão dormir e por as camas, enfim. É uma serie de contingências tem que ser consideradas. Ser prática acima de tudo e tentar que seja confortável para eles.

**E o espaço educativo, o ambiente educativo digamos assim. Como é que pensa nas paredes, no corredor, não sendo só a sala?**

No corredor tem sido feito a nível instituição e tem sido considerado e que optámos que as coisas fossem expostas mais a nível da criança e não propriamente ao nível do adulto, porque eles é que são os produtores dos registos que estão cá fora e eles é que são os interessados e é a eles que queremos estimular e que queremos valorizar. Portanto optamos por descer as coisas, antigamente fazíamos muito naquelas grades, muito nos panos, que continuam, mas tentamos descer as coisas ao nível deles, principalmente nas paredes cá em baixo, para que quando saem da sala poderem-se deparar com aquilo que estão a fazer, aquilo que está acontecer. Os pais que são muitos interessados em ver aquilo que os filhos fazem, não é o grupo, refiro os filho, tem de ter o cuidado de se baixar e procurar. Na sala ainda há muita coisa a fazer pelos menos penso eu na minha. Mas também é com tempo. Isso também é uma aposta que tem a ver com o passar de agora deste 1º período. Propus-me a que fosse período de adaptação, sem grandes preocupações de registos e de coisas ... de conhecê-los e deixá-los também conhecer-nos a nós e depois poder partir para o trabalho o a sério vamos dizer assim. Não é que o trabalho não seja a sério, mais formal, se calhar mais organizado, mais... Agora ainda há um deixar de...há muitas coisas que vão acontecendo também para ver como é que é, como é que eles agem, como é que eles respondem. Uma coisa não tao formatizada. Quando digo formatizada não que dizer que não haja espaço, que não haja atividade, mas coisas mais sistematizadas.

**Em relação com a equipa, aquela pergunta foi respondida porque era a sua prioridade e é ser prática, mas em relação à equipa, como é que caracteriza o trabalho desenvolvido com a equipa educativa?**

Ai é ótima. Aqui com a equipa educativa inclui-te a ti, não é? Neste momento estás presente, estás praticamente desde o início do ano e acho que tem sido um trabalho ótimo, excetuando o antes, o que passou, passou. (risos). Mas tem sido um trabalho ótimo.

**Mas fora isso, ou mesmo sem eu estar...**

É um trabalho bom. Eu com a A, nunca fizemos uma equipa um ano inteiro, mas já conheço a A há muitos anos. Também nos conhecemos como mães, temos filhos é outro registo. Além de sermos colegas, fomos mães de filhos na mesma sala. E tem sido ótimo, em algumas surpreendente, mas no bom sentido. Não que pensasse que não fosse capaz, mas encachamos muito bem. Prevalece sempre um bocadinho a educadora e as auxiliares têm que se ir adaptando, não é? Elas estão com uma educadora, depois vão para outra educadora e não somos todas iguais, mas acho que neste aspeto, a A tem capacidade de trabalho. Geralmente o que me preocupa na auxiliar com que estou é que seja uma continuidade fora das horas em que eu não estou na instituição isso implica que dê uma continuidade da minha maneira de estar, quer com as crianças, quer com as famílias. Que defenda um bocadinho a nossa maneira da sala, a nossa maneira de estar.

**E de que forma é que tenta promover o trabalho em equipa ou de que forma concretiza. Diz que é ótima mas de que forma é que põe em prática?**

Há uma sintonia muito grande de muitos anos. Há também uma maneira de trabalhar muito própria da instituição, e que, lá está, apesar de, referindo um bocadinho o que disse atrás. As auxiliares ao se apercebem que vão mudar de educadora, já sabem de antemão que prevalece, vamos dizer a identidade do educador e elas têm que fazer uma adaptação. Claro que são ouvidas, mas sempre há uma maneria de seguir e há uma maneira ao nível instituição de trabalhar e as auxiliares elas próprias sabem o que fazem. Elas próprias, elas rodam podem ir para uma sala, podem ir jardim de infância, para creche e, portanto, não nenhum impedimento. Elas sabem onde estar e como estar e isso facilita. Além disso, comunicamos e lá está, há coisas que já estão tão implícitas, que já fazem parte da rotina que funciona lindamente e ainda bem. Temos sorte quando temos ideias e quando temos coisas para falar... coexiste e ela dá as suas sugestões e ajuda e as coisas correm e avançam.

**E com as famílias? como é que costuma envolver as famílias nas atividades que desenvolve com as crianças na sala?**

As famílias há sempre transmissão. Tento através do caderno da comunicação que vão com as notícias que levam para casa. Os pais têm muita necessidade de saber o que se passa escola, há muitos pais que acham que estão a perder o crescimento dos filhos porque eles passam aqui muitas horas. Portanto, é tentar devolver-lhes um bocadinho. Até para eles perceberem o que se passa cá, como é que eles crescem cá. Não só porque comem e dormem, mas crescem porque aprendem uma serie de coisas e os pais ficam surpreendidos, muitas vezes, quando veem isso. Claro que nem sempre a resposta devolvida é igual a todas as famílias não é, de todos os pais. Na medida do possível, é assim tento abranger todos e dirijo me a todos. Claro que as respostas que eu consigo não sou todas iguais ou proporcionais. Também já fui mais preocupada com isso, porque isso com os anos vai passando e chega uma altura que percebemos que não podemos obrigar as pessoas a fazer. Nos damos o nosso melhor e fazemos aquilo que achamos que devemos fazer. Temos a certeza e está fundamentado o que estamos a fazer. Se recebemos retorno ou não, pronto e pode ser por variadíssimas questões. Mas chega uma altura que temos que respeitar, mas não podemos deixar que isso nos trave.

### **Mas tem o caderno de comunicação, tem o caderno..**

Tem relativamente ao projeto de leitura, o caderno do próprio registo do projeto tem o objetivo de envolver as famílias e de criar para além do hábito de leitura, pelo menos para aqueles... Têm de estar com os filhos, ler. Tem implicações para além da leitura em si. O passar tempo com os filhos, partilhar, e perceberem... Depois também é a questão da hora do conto, que eles gostam muito e também já é o levar daqui o que se passa. Temos os contactos por e-mail, os convites que vão mais a nível institucional que congrega a instituição toda, temos sempre os convites em papel, feitos pelas crianças de alguma forma ou por nós. Tentamos que os grandes momentos ou as grandes épocas sejam vividas e envolvidas as famílias, tendo na medida do possível de não as sobrecarregar, mas implicando-os e a maneira mais fácil de os implicar é pelos próprios filhos. Porque são crianças que já falam e já conseguem alguns dar os recados para casa e dizerem “ a S disse isto assim assim”. Já vamos tendo uma devolução depois disso. Utilizar as crianças tem sido um trunfo. Depois há coisas pontuais, claro que as reuniões de pais também são importantes, principalmente a inicial, a primeira porque todas as indicações... Houve uma mãe aqui há uns anos que me disse “esta primeira reunião é para a S educar os pais”. E é um bocadinho assim, é fazê-los perceber que como é que funcionamos, quais são as rotinas, fundamentar por que é

que fazemos de determinada maneira e não fazemos de outra e eles perceberem que não temos só o filho do A ou o filho do B e o filho do C. É um grupo de 25 crianças e que na medida do possível e respeitando as individualidades de cada uma, são um grupo. E não é o meu só, criar essa situação. Também nos próprios pais há momentos de grupo para os pais, que é a reunião e também há momentos em que se os pais quiserem são só eles comigo. Mas passar as informações de forma geral. O pais também têm que perceber e que se adaptar. Não é só as crianças. Às vezes é mais fácil as crianças adaptarem-se do que os próprios pais.

**É verdade, é uma grande verdade. Só voltando aqui um bocadinho atrás. Em relação ao grupo, como é que avalia as crianças?**

O nosso instrumento de avaliação, que utilizamos tanto em creche como em jardim de infância é o COR, que é um instrumento de avaliação do currículo HighScope e para nós, apesar de ultimamente termos sentido, se calhar, alguma insatisfação, para nós ainda é o que nos parece melhor porquê? Porque é uma avaliação sempre feita na positiva, ou seja, aquilo que a criança já consegue fazer e não dizer “não consegue cortar, não consegue saltar”... Portanto não é pela negativa, mas sim aquilo que ela já consegue. E também nos dá uma perceção, se já consegue isso, portanto para eu passar para o próximo o que que eu posso fazer. Vamos fazendo as observações, nós avaliamos as avaliações trimestralmente aos pais por escrito, entregamos por escrito em que temos uma grelha com os vários níveis e vamos fazendo as observações. Cada uma põe como quer: ou uma cruzinha ou a data e isso, depois é transformado num texto corrido que é transmitido aos pais onde há uma área depois de observações mais pessoais que podemos fazer. Não nos cingimos tanto aquela terminologia mais técnica e mais formal e depois podemos também acrescentar... Também é uma forma de às vezes de nos deixarmos estar algumas preocupações ou que pedimos ajuda dos pais ou que chamamos atenção de alguma coisa...

**E vai fazendo isso ao longo do tempo ou tem um momento específico em que prepara?**

Não ,vou tomando notas vou fazendo observações depois consulto quando é o momento de..., na grelha tem faço tudo não tanto ma grelha não utilizado tanto ao longo do tempo, mas faco mais observações. Tenho folhas em branco nos dossiers deles e vou pondo pontualmente o que surge naquele dia que achei importante ficar registado, e vou sempre depois consultar. Quando fazermos no fim do trimestre a avaliação, vou sempre consultar estas notas que ajudam.

**Tem mais alguma coisa que ache que deva acrescentar nisto tudo?**

Para mim também está a ser um ano desafiador, se assim se pode dizer, porque tive muitos anos seguidos em creche. Tinha estado em jardim, em creche e estou a voltar ao jardim de infância. Para mim é mais desafiador. Dá-me mais que pensar. Penso que o trabalho com creche ou o que eu vejo muita na minha expectativa, as coisas acontecem os conteúdos isso vai passando de uma forma natural. Mas a mim o que dou mais importância é a base da relação afetiva, da relação emocional da criança, é um contacto muito físico a creche é muita pessoal. Mas depois também no jardim tornam mais autónomos capazes de fazer mais coisas. Claro como crianças há miminhos, mas há uma preocupação depois a nível de competência, de capacidades, transmissão de conhecimentos, de desafios muitos fazem nos procurar, estar mais atento....Para mim vou muito bom voltar. Estive muitos anos em Jardim de infância, voltei à creche e agora pronto. Voltar a estar está ser uma experiência.

**Há quantos anos não estava no jardim?**

No jardim 6 anos...não 7 anos.

**Há 7 anos que não estava em jardim de infância....**

**Muito obrigada pela entrevista**

Obrigada eu.

## Anexo D: Caracterização do Grupo de Crianças

Nome	Data de nascimento	Idade (recolha da informação)	Frequência do ano anterior	Ano letivo na instituição	Usa chucha na sesta	Controlo dos esfíncteres	Numero de irmãos
Rit	28-11-2013	2 anos e 11 meses	casa	1º	sim	Sim (é preciso levantar na hora da sesta para ir ao wc)	1 irmão
AntP	22-08-2013	3 anos e 2 meses	Creche	4º	Não	Sim	2 irmãos
AntT	31-01-2013	3 anos e 9 meses	Creche	3º	Nao	Sim	2irmãos (1 gémeo)
AntM	13-02-2013	3 anos e 8 meses	Creche	2º	Não	Sim	2 irmãos

AntG	23-05-2013	3 anos e 5 meses	Creche (fora)	1º	Sim	Sim	2 (não vivem com ele)
Din	05-06-2013	3 anos e 4 meses	Creche (fora)	1º	sim	sim	0
Dui	14-03-2013	3 anos e 7 meses	Creche	2º	Não	Fralda na sesta	2 irmãos
Dua	08-05-2013	3 anos e 5 meses	creche	3º	Não	Sim	1 irmã
Em	14-08-2013	3 anos e 2 meses	creche	4º	Não	Fralda na sesta	1 irmão bebé
Frana	05-09-2013	3 anos e 1 mês	creche	4º	Não	Sim	1 irmão
Frano	14-08-2013	3 anos e 2 meses	creche	4º	Não	Sim	1 irmã

Lar	31-07-2013	3 anos e 3 meses	Creche (fora)	1º	Sim	Sim	0
Lui	13-08-2013	3 anos e 2 meses	Casa	1º	Não	Sim	2 irmãos
Mad	30-09-2013	3 anos e 1 mês	Creche	3º	Não	sim	2 irmãos
Marg	06-11-2013	2 anos e 11 meses	Casa	1º	Não	Sim	
Bran	15-04-2013	3 anos e 6 meses	Creche	2º	Não	Sim	2 irmãos (não vivem com ela)
Mar	16-04-2013	3 anos e 6 meses	creche	4º	Não	Sim	1 irma
Car	24-01-2013	3 anos e 9 meses	Creche	2º	Não	sim	1 irmã bebé

Isa	08-01-2013	3 anos e 9 meses	Creche	2º	Não	Sim	2 irmãos
Mart	24-05-2013	3 anos e 5 meses	Creche	4º	Não	Sim	1 irmão
Mat	11-06-2013	3 anos e 4 meses	Creche	2º	Não	Sim	1 irmão
Rod	18-03-2013	3 anos e 7 meses	Creche	2º	Não	Sim	0
Sof	03-04-2013	3 anos e 6 meses	Creche	2º	Não	Sim	1 irmão
Vice	23-06-2013	3 anos e 4 meses			Não	Sim	
Vic	12-09-2013	3 anos e 1 mês	Creche	2º	Não	Sim	2 irmãs



## Anexo E: Caracterização das famílias

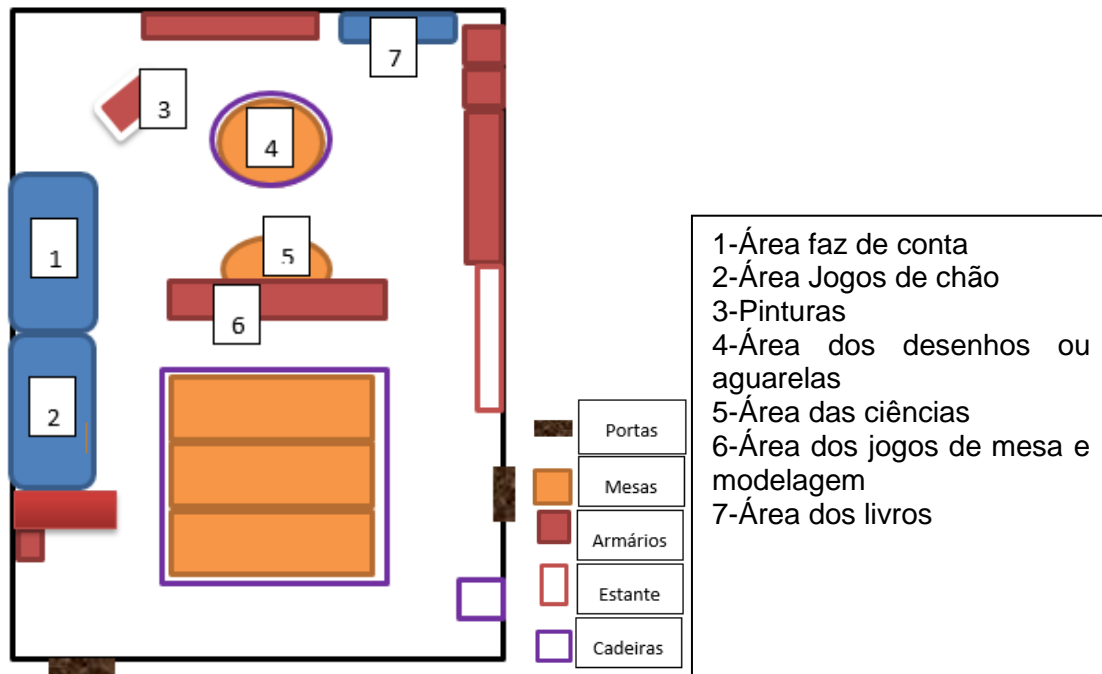
Criança			Mãe			Pai			Tipo de famílias
Nome	Idade	Nacionalidade	Habilitações académicas	Profissão	Idade	Nacionalidade	Habilitações académicas	Profissão	
Rit	42	Portuguesa	Licenciatura	Ene Eletrónica	41	Portuguesa	Licenciatura	Consultor	Nuclear
AntP	41	Portuguesa	Mestrado	Jornalista	43	Portuguesa	Licenciatura	Consultor	Nuclear
AntT	38	Portuguesa	Mestrado	Bancária	40	Portuguesa	Mestrado	Analista financeiro	Nuclear
AntM	36	Portuguesa	Licenciatura	Farmacêutica	42	Portuguesa	Licenciatura	Farmacêutico	Nuclear
AntG	42	Portuguesa	Licenciatura	Consultora de comunicação	42	Portuguesa	Licenciatura	Gestor	Nuclear

Din	31	Portuguesa	Licenciatura	Educadora de infância	35	Portuguesa	Licenciatura	Eng. Civil	Nuclear
Dui	28	Portuguesa		Estudante de Eng. Civil	32	Portuguesa	Licenciatura	Professor de Ed.Física	Nuclear
Dua	37	Portuguesa	Licenciatura	Eng. Agrónoma	37	Portuguesa	Licenciatura	Arquiteto	Nuclear
Em	35	Portuguesa	Licenciatura	Consultora	36	Portuguesa	Licenciatura	Consultor	Nuclear
Frana	37	Portuguesa	Mestrado	Professor	39	Portuguesa	Licenciatura	Bancário	Nuclear
Frano	36	Portuguesa	12º ano	Técnico de contabilidade	37	Portuguesa	12ºano	Polícia GNR	Nuclear
Lar	22	Portuguesa	9º ano	Operadora de loja	25	-----	-----	-----	Monoparental F
Lui	42	Portuguesa	Licenciatura	Gestora	38	Portuguesa	Licenciatura	Gestor	Nuclear

Mad	40	Portuguesa	12º anos	Caixeira	36	Portuguesa	12º ano	Eletricista auto	Nuclear
Marg	33	Portuguesa	Licenciatura	Enfermeira	30	Portuguesa	Licenciatura	Enfermeiro	Nuclear
Bran	47	Portuguesa	Doutoramento	Investigadora	64	Portuguesa	Licenciatura	Arquiteto	Nuclear
Mar	41	Portuguesa	Licenciatura	Farmacêutica	56	Portuguesa	Licenciatura	Coronel Militar	Monoparental F
Car	34	Portuguesa	Realizar doutoramento	Estudante	30	Portuguesa	Doutoramento	Eng. Civil	Nuclear
Isa	39	Portuguesa	Licenciatura	Desempregada	38	Portuguesa	Licenciatura	Jornalista	Nuclear
Mart	36	Portuguesa	12ºano	Auxiliar de ação educativa	40	Portuguesa	9ºano	Segurança	Nuclear
Mat	43	Portuguesa	Frequência universitária	Bancária	40	Portuguesa	Licenciatura	Comercial	Nuclear

Rod	47	Portuguesa	Licenciatura	Professora EV	53	Portuguesa	Doutoramento	Arquiteto	Nuclear
Sof	36	Portuguesa	Licenciatura	Eng. Alimentar	37	Portuguesa	Licenciatura	Eng. Agrónomo	Nuclear
Vice		Portuguesa				Portuguesa			
Vic	28	Portuguesa	6º ano	Desempregada	39	Portuguesa	5ª ano	Desempregado	Nuclear

## Anexo F: Planta da sala e descrição das áreas de interesse



.Entre estas áreas encontram-se:

- 1) a área do faz de conta, que integra objetos de diferentes usos, desde utensílios de cozinha, a cabides e roupas;
- 2) a área dos jogos de chão/construções que dispõe de blocos de madeira, legos de diferentes tipos, imanes, animais, entre outros;
- 3) a área da pintura, composta por um cavalete, batas e tintas de cores diferentes;
- 4) a área do desenho /aguarelas que dispõe de lápis e canetas de diferentes tipos e aguarelas;
- 5) a área das ciências constituída por lupas, balança e materiais naturais como por exemplo pedras e conchas;
- 6) a área dos jogos de mesa com puzzles, jogos de encaixe e dominós; e
- 7) área dos livros que integra livros e brinquedos de pequeno porte.

## **Anexo G: Relatório do projeto “Para que servem as abóboras?”**



### **“PARA QUE SERVEM A ABÓBORAS?”**

Relatório do projeto

**Elsa Ferreira**

(Nº 2015119)

Trabalho apresentado no âmbito da unidade curricular de Conhecimento e Docência  
em Educação de Infância

2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar

Docentes: Abel Arez, Margarida Rodrigues e Nuno Melo

**2016-2017**

## ÍNDICE

1. Introdução .....	1
2. Caracterização para a ação pedagógica .....	3
3. Fundamentação do trabalho de projeto realizado.....	5
4. Projeto "para que servem as abóboras?".....	9
4.1. Fase 1 – definição do problema.....	9
4.2. Fase 2 – planificação e desenvolvimento do trabalho .....	10
4.3. Fase 3 - execução .....	12
4.4. Fase 4- divulgação e avaliação do projeto .....	19
4.4.1. Divulgação .....	19
4.4.2. Avaliação do projeto .....	21
4.4.2.1. Crianças .....	21
4.4.2.2. Equipa educativa.....	24
4.4.2.3. Famílias.....	25
5. Considerações finais.....	27
Referências .....	29
Anexos .....	30
Anexo A: caracterização para a ação educativa .....	31
Anexo B: Objetivos específicos para cada atividade .....	39
Anexo C: Teia do projeto.....	1
Anexo D: Inquérito à equipa de sala .....	43
Anexo E: Inquérito às famílias.....	44

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Registo “o que sabemos?”.....	10
Figura 2. Registos sobre “O que sabemos”.....	10
Figura 3. Registo: Será uma abóbora ou uma batata?.....	10
Figuras 4 e 5. Registos sobre “como vamos procurar” e “o que vamos fazer?”.....	11
Figura 6. Divisão de tarefas pelas crianças.....	11
Figura 7. Planta da sala de atividades antes (imagem à esquerda) e depois (imagem à direita) do projeto das abóboras.....	12
Figura 8. Crianças a representar as abóboras.....	13
Figura 9. Registo das diferenças.....	14
Figura 10. Confeção da sopa.....	14
Figura 11. Receita.....	15
Figura 12. Abóbora de enfeitada.....	15
Figura 13. Conjuntos, sequências e contagens com as sementes.....	16
Figura 14. Comer pevides.....	16
Figura 15. Observar pevides com lupa.....	16
Figura 16. Construção de abóboras em 3D.....	17
Figura 17. Observação de uma aboboreira.....	17
Figura 18. Aboboreira em 3D.....	19
Figura 19. Aboboreira em 2D.....	19
Figura 20. Organização dos materiais para a divulgação.....	20
Figura 21. Avaliação das crianças “O que mais gostámos”.....	23
Figura 22. Questionário aos pais “acompanhamento do projeto”.....	24
Figura 23. Trabalhos realizados em casa com as famílias.....	26

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 Objetivos definidos na ótica do educador e na ótica da criança.....	6
Tabela 2 Objetivos definidos para as famílias e equipa.....	7
Tabela 3 Registos sobre “o que sabemos?”.....	9
Tabela 4 Registos sobre “o que aprendemos?”.....	22

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho, realizado no âmbito da unidade curricular “Conhecimento e Docência em Educação de Infância”, consiste no relatório do projeto “Para que servem as abóboras?” realizado de 27 de outubro a 9 de dezembro, no contexto onde se realizou a Prática Profissional Supervisionada II (PPS).

O projeto “Para que servem as abóboras?” surgiu quando uma criança do grupo com o qual estou a realizar a PPS levou uma abóbora verde pequenina, que a sua avó lhe tinha dado, para partilhar com os seu colegas. As crianças observaram atenta e curiosamente a abóbora e, por essa razão, no dia seguinte levei duas abóboras cor de laranja de formas diferentes. Este acontecimento gerou alguma discussão pois as crianças confundiram uma das abóboras com uma batata, não sabiam qual a sua utilidade e queriam descobrir o interior da abóbora. Apesar de coincidir com a época do Halloween, o aparecimento das abóboras na sala, nada teve a ver com esta temática, até porque na instituição não se celebra esta data.

Este projeto foi o primeiro projeto realizado por este grupo e as intenções subjacentes ao trabalho desenvolvido foram: i) reconhecer e valorizar “a criança como sujeito e agente do processo educativo” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.9) promovendo exposição das suas ideias, vontades e opiniões, ii) fomentar o questionamento e a partilha das suas curiosidades e iii) promover o conhecimento e a aquisição de competências de trabalho essenciais à metodologia de trabalho por projeto (MPT). Foi ainda intenção deste projeto envolver as famílias e a equipa educativa em todo o processo.

Para o alcance destas intenções segui o modelo construtivista (Silva, 2005), uma vez que assentou numa negociação constante entre o adulto e as crianças, permitindo que as crianças interviessem como atores sociais, visto que são o elemento principal no seu processo educativo. De modo a organizar o projeto segui os pressupostos teóricos defendidos por Vasconcelos (2011), sendo estes apresentados no capítulo seguinte.

Durante a elaboração do projeto segui alguns princípios éticos, de modo a garantir o sigilo profissional e respeitar a privacidade de cada criança (Associação de Profissionais de Educação de Infância - APEI, s.d.). Para garantir a integridade e o anonimato de todos os intervenientes e estabelecimento, coloquei apenas as iniciais

nos nomes e fotografias desfocadas. Além disso, destaco ainda o princípio: dar a conhecer todos os meus objetivos e intenções educativas à equipa, mostrando e pedindo opinião sobre as minhas atitudes, atividades dinamizadas e a dinamizar, às crianças explicando o que realizo e às famílias, evidenciando, assim, uma “ética democrática” (Tomás, 2011, p.160). Neste sentido, também se verifica o princípio “garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais” (APEI, s.d. p. 2), pois a criança é livre de não participar nas atividades se assim o entender.

## CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO PEDAGÓGICA

Face às características do grupo de crianças, equipa e famílias (ver anexo A), considero que o projeto “para que servem as abóboras?” foi bastante significativo, na medida em que originou as primeiras atividades orientadas pelo adulto na sala de atividades, promoveu o conhecimento de uma metodologia de trabalho, pois foi o primeiro projeto realizado pelo grupo, abriu uma nova área na sala e incentivou a participação das famílias nas atividades realizadas em sala.

Atentando às características da rotina e do grupo de crianças, salientam-se as dificuldades na linguagem, verificada na maioria das crianças, que condicionavam a comunicação entre crianças e adultos e, conseqüentemente, dificultavam a exposição de curiosidades e vontades por parte das crianças, dificultando, assim, o surgimento de um projeto. Porém, esta falta de curiosidade e vontade poderia, também poderá estar associada ao modo como as questões/conversas eram habitualmente colocadas às crianças, na medida em que podiam não lhes dar espaço ou abertura para inquirirem. A forma como se questiona as crianças é bastante importante, na medida em que “colocar-se perguntas e interrogações que mantêm aberto o espaço de reflexão e de pesquisa pode ser considerado um método de aprofundamento real e estritamente relacionado com a intervenção e a exploração (no sentido mais amplo possível) das crianças” (Malavasi & Zaccatelli, 2013, p. 16).

Além disso, na sala onde estou a desenvolver a PPS não havia a prática de se realizarem atividades orientadas pelo adulto, à exceção das sessões de música, dança e educação física, uma vez que de acordo com a educadora cooperante, o seu objetivo durante os primeiros meses do ano era conhecer o grupo e permitir que este se conhecesse entre si e explorasse todos os recursos existentes na sala. Assim, associando as dificuldades linguísticas das crianças com o hábito de não realizarem atividades sem ser brincar nas áreas, a realização deste projeto causou um grande impacto no grupo. Por um lado, ao iniciar o projeto dei início às atividades orientadas pelos adultos, embora todas fossem ao encontro dos interesses das crianças. Por outro lado, dei-lhes a conhecer uma metodologia de trabalho que lhes permite responder às suas dúvidas e curiosidades, contribuindo assim para fomentar a exposição das suas curiosidades e vontades.

Tendo em consideração que não havia nenhuma área específica para a realização de atividades e de modo a não interferir com a dinâmica das restantes áreas, foi necessária a criação de uma nova área: a área do projeto. A criação desta área foi um grande apoio ao projeto, uma vez que era sempre escolhida pelas crianças, estimulando o desenvolvimento de novas atividades, constituindo-se como mais um aspeto significativo deste projeto.

No que concerne à caracterização das famílias, é comum estas contribuírem com materiais ou alimentos para a sala, tendo sido desta participação (quando a Rit levou a abóbora) que surgiu este projeto.

Importa referir que, embora a educadora cooperante utilize a metodologia de trabalho por projeto, tendo em conta os aspetos anteriormente referidos, este foi o primeiro projeto realizado por aquele grupo de crianças, pelo que toda a realização foi um desafio para mim, para as crianças e famílias.

# 1. FUNDAMENTAÇÃO DO TRABALHO DE PROJETO REALIZADO

O desafio colocado por este projeto iniciou-se logo no aparecimento do mesmo, uma vez que de modo a não querer forçar um projeto, mantinha-me atenta à espera de encontrar alguma questão que pudesse surgir por parte do grupo. Contudo, face às características apresentadas, era necessário promover momentos que pudessem suscitar o interesse das crianças ou pegar em algo que surgisse, de modo a observar se poderia ou não surgir alguma curiosidade ou questão que justificasse a realização de um projeto. Esta ideia vai ao encontro de Katz e Chard (2009), quando afirmam que

as crianças não têm de ficar fascinadas, encantadas, enfeitiçadas ou atraídas por um tema. (...) uma das potenciais mais-valias de um bom trabalho de projecto é fortalecer as predisposições das crianças para se interessarem, se ocuparem e se envolverem numa observação aprofundada, numa investigação e na representação de fenómenos do ambiente que as rodeia merecedores de atenção. (p. 123)

Neste sentido, aproveitando o facto de uma criança ter levado uma pequena abóbora verde e as crianças terem mexido e observado entusiasticamente, levei duas abóboras cor de laranja de diferentes formas, tentando promover o questionamento e estimular a curiosidade e, conseqüentemente, dar início a um projeto. Através da aprendizagem de alguns aspetos sobre as abóboras, pretendia que as crianças desenvolvessem uma atitude de pesquisa, focada no desejo de experimentar, na capacidade de observar, na curiosidade de descobrir, adotando uma perspetiva crítica e de partilha do saber (Silva, et al, 2016), de modo a que posteriormente demonstrassem vontade de partilhar as suas curiosidades e vontade de fazer novas descobertas. De acordo com Martins et al. (2009), é essencial que as crianças, ainda que de tenra idade, construam o seu conhecimento através de brincadeiras e que vão organizando a sua curiosidade e a vontade de saber mais sobre o mundo que a rodeia, de modo a dar os primeiros passos em pequenas investigações, caminhando para investigações progressivamente mais complexas.

Por estas razões e atentando à caracterização apresentada, mais importante do que a apropriação, por parte das crianças, de conhecimentos científicos relacionados com o tópico do projeto “características e utilidade das abóboras”, era o desenvolvimento de competências necessárias para adquirir esses conhecimentos. Considerando a importância do educador na promoção dessas aprendizagens e partindo das intenções apresentadas defini os objetivos na ótica do educador e da criança<sup>1</sup>, que se apresentam na tabela seguinte:

Tabela 1

*Objetivos definidos na ótica do educador e na ótica da criança.*

Objetivos	
Educador	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incentivar a descoberta das características e utilidade das abóboras e da batata</li> <li>• Estimular a exposição oral e física (desenhos, construções 3D,...) das suas aprendizagens</li> <li>• Promover a capacidade de fazer escolhas</li> <li>• Incentivar a partilha das suas vontades e curiosidades</li> <li>• Fomentar o trabalho em equipa e a interação entre pares</li> <li>• Adquirir conhecimentos sobre as características e utilidade das abóboras (cores, formas, interior, como nascem, para que servem?)</li> <li>• Descrever as abóboras, identificando as posições relativas dos diferentes elementos (exemplo casca por fora, sementes dentro) e</li> </ul>
Criança	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimular a identificação de quantidades (contagem) e o agrupamento de objetos(sementes) segundo um critério</li> <li>• Conhecer as características da batata (cor, forma, interior)</li> <li>• Trabalhar cooperativamente com os pares</li> <li>• Desenvolver a exposição oral e física (desenhos, construções 3D...) das suas aprendizagens</li> <li>• Partilhar as suas vontades e curiosidades</li> </ul>

---

<sup>1</sup> Destes objetivos surgem ainda os objetivos específicos para cada atividade, como se apresenta no anexo B. Neste anexo são igualmente apresentados os indicadores de avaliação de cada atividade.

Para alcançar os objetivos definidos, seguiu-se a MTP, uma vez que segundo Katz e Chard (2009), esta metodologia não promove apenas a aquisição de conhecimentos relativos ao tópico do projeto, como também fornece contextos para outros tipos de aprendizagem. A MTP visa uma investigação, ou seja, procura do saber coletiva, que se centre na resolução de problemas, pelo que é essencial que ao participarem no projeto, cada criança assuma um papel de modo a encontrar respostas às questões colocadas inicialmente. Apesar de ser fundamental que cada criança assuma um papel dentro do projeto, esta papel pode mudar, tendo em consideração que os interesses do grupo podem alterar-se. Assim, esta metodologia pressupõe a existência de uma organização complexa do trabalho de grupo (Rangel & Gonçalves, 2010), mas igualmente flexível para atender às curiosidades e interesses de cada criança. A MTP baseia-se também na cooperação entre diferentes intervenientes, dado que, de acordo com Silva (2005), as múltiplas interações entre pares, entre criança e educador e crianças e outros adultos, pode enriquecer todo o projeto, através de novas experiências de aprendizagem. Por essa razão, para além de definir os objetivos para as crianças, defini ainda objetivos na ótica do educador para a equipa e para as famílias

Tabela 2

*Objetivos definidos para as famílias e equipa*

Objetivos	
Famílias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimular o envolvimento nas atividades realizadas na sala de atividades (dinamização de sessões, materiais ou informações)</li> <li>• Valorizar os materiais e as pesquisas realizados em casa</li> </ul>
Equipa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incentivar o envolvimento na realização de todo o projeto</li> </ul>

O projeto “para que servem as abóboras?” foi estruturado de acordo com as fases defendidas por Vasconcelos (2011), sendo estas:

- 1- **Definição do problema**, de onde resultam as respostas às questões “o que sabemos?” e “o que queremos saber?” e se abre o caminho para todo o projeto;

- 2- **Planificação e desenvolvimento do trabalho**, em que se dá resposta às questões “Onde vamos pesquisar?” e “O que queremos fazer?” e de onde resultam diversas possibilidades de trabalho;
- 3- **Execução**, constituindo-se como a fase mais longa do projeto, uma vez que é nela que se em coloca em prática as respostas às questões anteriores. Nesta fase essas questões podem ser recuperadas, pois as crianças podem demonstrar curiosidade por novas informações ou atividades, reforçando a ideia da flexibilidade das fases;
- 4- **Divulgação e avaliação do projeto** é a fase da socialização do projeto, em que a informação aprendida se torna útil, visto ser transmitida aos outros. Esta fase pode ocorrer em simultâneo com a anterior, sendo que no final comemoram o que aprenderam durante o projeto e em que avaliam as aprendizagens.

Apesar de Vasconcelos (2011) definir quatro fases, afirma que estas não são estanques, uma vez que a construção do projeto deve ser flexível. Este projeto foi ainda orientado por segundo a perspetiva do modelo construtivista, uma vez que assentou numa negociação constante entre o adulto e as crianças (Silva, 2005). Embora tenha existido muito incentivo na definição, planeamento e execução do projeto, por parte do adulto, pretendeu-se que os verdadeiros construtores deste processo fossem as crianças.

## PROJETO “PARA QUE SERVEM AS ABÓBORAS?”<sup>2</sup>

### 4.1. Fase 1 – Definição do problema

Tal como explicitado na caracterização do grupo, as dificuldades de exposição de interesses e vontades por parte do grupo eram bastantes, pelo que aproveitei a oportunidade de uma criança ter levado uma abóbora verde para, no dia seguinte, levar duas abóboras de formas diferentes, de modo a suscitar a curiosidade. Apesar de saber que a maioria das crianças “entre os 3 e os 8 anos ainda reagem prontamente às ideias dos adultos, contribuem para o trabalho de grupo e experimentam com entusiasmo novas competências.” (Katz e Chard, 2009, p.8), ia totalmente preparada para que o grupo pudesse não demonstrar interesse, já que é um grupo que se interessa por tudo o que é apresentado, mas não questiona. Contrariamente ao que eu esperava, o grupo ficou muito interessado nas abóboras, tendo-se gerado uma grande discussão, nomeadamente sobre as abóboras só serem do Halloween, se serviriam para comer, o que estaria lá dentro e de onde nasceriam. Com base nesta conversa, elaboram-se os registos sobre “o que sabemos” (tabela 3 e figura 1), “o que queremos saber?” (figura 2). Uma vez que as duas abóboras que eu tinha levado eram totalmente diferentes das outras, as crianças consideraram que essa seria uma batata. Esta dúvida resultou num momento democrático, pois as crianças tiveram de expor a sua opinião e votar daquilo que consideravam certo: batata, abóbora, sem opinião (figura 3).

Tabela 3

*Registos sobre “o que sabemos?”*

---

O que sabemos?

---

A abóbora é para comer com um garfo. (Rod)

Não se pode comer abóbora porque é dura. (Dua)

Não se pode comer a abóbora verde porque não está boa (Frano)

São do Halloween. Têm coisinhas laranja por dentro. (Sof)

Os coelhos comem abóbora. As pessoas comem abóbora (Mat)

As batatas crescem da terra. As abóboras também. (Frana)

As abóboras são da horta de Azeitão (AntP)

---

<sup>2</sup> O Plano geral do projeto apresenta-se no anexo C.

---

As abóboras têm luzes lá dentro (Car)

A abóbora têm coisas verdes lá dentro (Mad)

---



Figura 1 Registo “o que sabemos?”

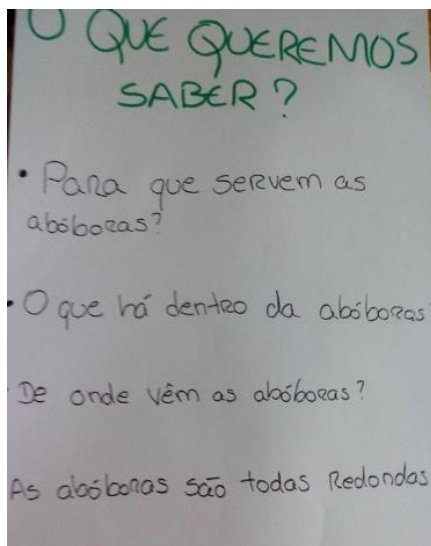


Figura 2. Registos sobre “O que sabemos”

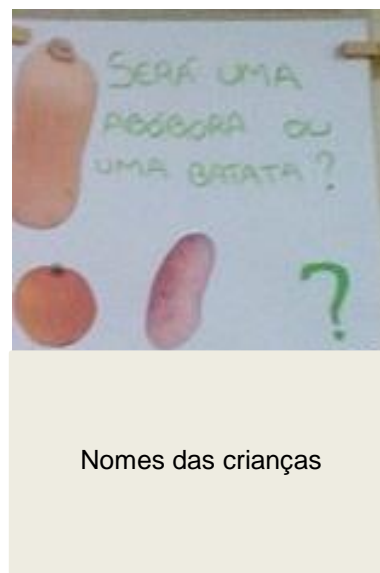
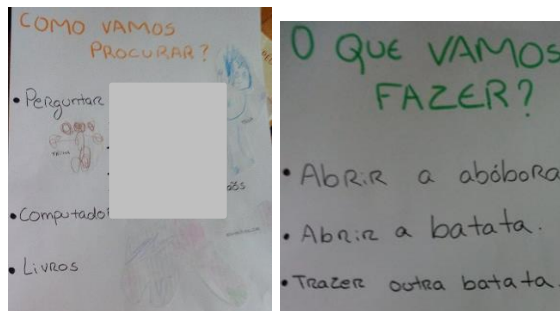


Figura 3. registo: Será uma abóbora ou uma batata?

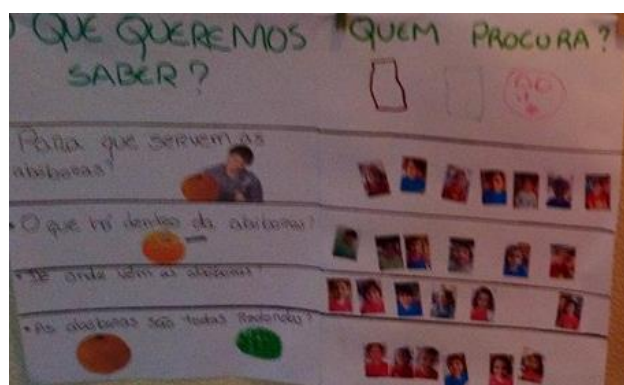
## 4.2. Fase 2 – Planificação e desenvolvimento do trabalho



Figuras 4 e 5. Registos sobre “como vamos procurar” e “o que vamos fazer?”

Nesta fase, responderam-se às questões como vamos procurar?” e “o que vamos fazer?” (figuras 4 e 5), tendo estas sido mais difíceis de responder, principalmente a questão “o que vamos?”, uma vez que as crianças apenas queriam abrir as abóboras. Considerando que este era o primeiro projeto do grupo, a teia foi sendo contruída durante o projeto, sendo que após iniciarmos a pesquisa e abriremos as abóboras e a batata, outras atividades surgiram, como se apresentará no ponto seguinte. A partir da conversa inicial, do início da pesquisa e da abertura das abóboras e das batatas, surgiu a minha teia<sup>3</sup> (anexo D), como se ilustra na figura seguinte, que permitiu organizar o projeto, cruzando os interesses das crianças com as minhas intenções.

Para realizar a pesquisa, tendo em consideração que todo o grupo demonstrava interesse em participar optei por dividi-las em pequenos grupos, ficando cada um responsável por recolher informação sobre uma pergunta. Para isso, cada criança colou a sua fotografia na pergunta que queria trabalhar, como se apresenta na figura seguinte:



<sup>3</sup> Salienta-se que a teia foi sendo elaborada durante o projeto e, por isso, apresenta engloba todas as atividades realizadas, quer da iniciativa da criança, da equipa de sala ou dos pais,

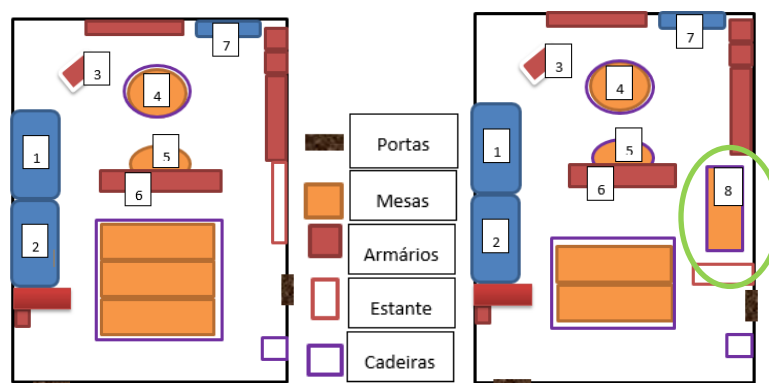
Figura 6. Divisão de tarefas pelas crianças

Importa referir que esta divisão foi apenas cumprida no primeiro momento da pesquisa com as perguntas às funcionárias do estabelecimento, sendo este referente à pergunta “para que servem as abóboras?”, uma vez que as restantes perguntas foram sendo respondidas em grande grupo, a partir das histórias contadas e, sobretudo, pela partilha de trabalhos realizados em casa. Estes trabalhos resultaram do pedido de colaboração aos pais, em que se pediam imagens, fotografias ou informações sobre as abóboras, sendo que as crianças foram trazendo as respostas a estas questões independentemente do grupo que tinham escolhido, pelo que considero que a intenção desta divisão não foi alcançada.

Face às pesquisas realizadas em casa com recurso a computador, este instrumento não foi utilizado na sala de atividades.

### 4.3. Fase 3 - Execução

Assim que se iniciou o projeto foi necessário construir uma nova área na sala, uma vez que para realizarmos as atividades ocupávamos as áreas do desenho ou dos jogos de mesa e modelagem, baralhando um pouco as crianças. Assim, criou-se a área do projeto entre o material de desenho que permitia o fácil e rápido acesso a determinados materiais como folhas, cartões, lápis de diferentes tipos, canetas, entre outros e uma estante, que servia de apoio para a colocação dos trabalhos realizados (ver figura 4).



1-Área faz de conta  
2-Área Jogos de chão  
3-Pinturas  
4-Área dos desenhos ou aguarelas  
5-Área das ciências  
6-Área dos jogos de mesa e modelagem  
7-Área dos livros

1-Área faz de conta  
2-Área Jogos de chão  
3-Pinturas  
4-Área dos desenhos ou aguarelas  
5-Área das ciências  
6-Área dos jogos de mesa e modelagem  
7-Área dos livros  
**8-Área do projeto**

Figura7. Planta da sala de atividades antes (imagem à esquerda) e depois (imagem à direita) do projeto das abóboras.

A primeira atividade do projeto foi **abrir as abóboras e a batata**. Desde o aparecimento das abóboras da sala, todos ansiavam pelo dia em as abóboras iam ser abertas, tendo-se verificado um grande envolvimento e concentração por parte de todas as crianças. O grupo mexia no interior das abóboras com satisfação e observavam as sementes com admiração. Esta atividade deu resposta à pergunta “o que há dentro das abóboras?”, bem como permitiu comparar a abóbora à batata, fazer a sua representação em papel e, conseqüentemente, realizar o registo das diferenças.

Em relação à **representação do interior das abóboras**, esta atividade foi mais demorada do que eu supunha, uma vez que quando iniciavam a sua realização, as crianças observavam as abóboras, tocavam-lhes e pensavam como as iriam representar, uma vez que podiam utilizar diferentes materiais.



Figura 8. Crianças a representar as abóboras

O facto de lhes ter disponibilizado diferentes materiais, tinha como objetivo promover a capacidade de escolha e de expressão da sua opinião e dar asas à criatividade individual, embora a base tenha sido igual para todos. Assim, tendo em consideração a diversidade de representações das abóboras, poderei afirmar que este objetivo foi alcançado. Porém, esta atividade demorou mais tempo do que o previsto, uma vez que para que todos conseguissem realizá-la demorou uma semana completa. Esta demora poderá dever-se ao facto de desenhar e pintar serem processos que

exigem ponderação, sendo por isso fundamental disponibilizar tempo suficiente às  
Figura 9. Registo das diferenças crianças para que completem os seus trabalhos  
(Hohmann & Weikart, 2011).

Quanto ao **registo das diferenças** (figura9), foi uma atividade realizada numa  
manhã por três crianças que no final apresentaram ao grupo. As crianças que a  
realizaram tiveram facilidade em identificar as diferenças e foram muito cuidadosos na  
organização das colagens na folha.



Figura9. Registo das diferenças

Depois de analisadas as características das abóboras, era necessário dar  
alguma utilidade quer à abóbora quer às sementes. Por essa razão, de modo a dar  
resposta à questão “para que servem as abóboras?”, **realizamos uma sopa** (figura10)  
e posteriormente, a sua receita. Nesta atividade o grupo participou na preparação dos  
legumes para a sopa (mexer, arruma as cascas, lavar, colocar na panela) e no fim  
comeu a sopa que tinha confeccionado. Apesar de esta atividade reunir muitas  
potencialidades, como a exploração dos legumes, o trabalho em equipa, a organização  
e arrumação dos materiais “o tempo disponível para a concretização da sopa foi muito  
reduzido, o que me causou alguma ansiedade e pouca perceção sobre o  
comportamento do grupo” (reflexão diária, 9 de novembro, 2016, crianças- confeção da  
sopa). Na parte da tarde, as crianças elaboraram **a receita** (figura11), previamente  
preparada por mim, em que recapitularam os legumes utilizados e a sequência da  
confeção da sopa.



Figura10. Confeção da sopa



Figura11. Receita

Ainda em resposta à questão “para que servem as abóboras?”, devido aos contributos das famílias, descobrimos que também serviam para fazer doce, sendo que o AntP levou um frasco de doce que se comeu com bolachas; serviam para fazer bolo e sonhos, que foram igualmente comidos, e que algumas abóboras servem apenas para enfeitar (figura12), tendo a Isa levado uma abóbora dessas para enfeitar a sala.



Figura12. Abóbora de enfeitar

Relativamente às sementes, estas constituíram um material exploratório muito cativante para as crianças, pois tinham bastante interesse em brincar com elas e observá-las. Por essa razão, e devido as sementes das diferentes abóboras serem

também diferentes, pedi às crianças que, enquanto brincavam, as **organizassem em grupos e sequências e fizessem contagens** (figura13), desenvolvendo assim atividades de matemática. Tal como a atividade da representação das abóboras, esta foi igualmente demorada, porque todas as crianças a quiseram realizar e para isso precisavam de tempo. Para além de conceções matemáticas, esta atividade foi significativa na promoção do trabalho entre pares. Ainda em relação às sementes, com a carta da criança de outra sala<sup>4</sup> descobriram que se chamavam pevides e que se podiam comer. Por isso, levei **pevides comestíveis**, proporcionando uma experiência gustativa(figura14). Durante esse momento, surgiu a ideia de **observarem as pevides com a lupa**(figura14). Para além de o terem feito nesse instante, algumas **pevides foram colocadas na área das ciências**, para que quando desejassem pudessem explorá-las.



*Figura 13.* Conjuntos, sequências e contagens com as sementes



---

<sup>4</sup> Uma criança de outra sala entregou-nos uma carta com informações sobre as abóboras.

Figura14. Comer pevides

Figura15. Observar pevides com lupa

Para responder à questão “as abóboras são todas redondas?”, a partir da descoberta de que a abóbora que consideravam uma batata era de facto uma abóbora, as crianças respondiam que não, não eram todas redondas. Ainda assim, as crianças mostraram interesse em **contruir abóboras em 3dimensões**(figura16), que lhes possibilitou conhecer uma nova técnica de artes plástica e definir as características das abóboras. Para ajudar a esta resposta, uma família contribuiu com uma pesquisa, que representava as diversas formas das abóboras.



Figura16. Construção de abóboras em 3D

Durante a realização do projeto, foram contadas **histórias** como “Que grande abóbora Mimi!”, levada pelo AntP, “Corre, corre cabacinha” levada pelo Din e “A abóbora gigante” (adaptação de “O nabo gigante), tendo esta despoletado a descoberta de “de onde vêm as abóboras?”. Partindo desta história, o grupo identificou as diferentes fases de crescimento de uma aboboreira (colocar semente na terra, planta, abóbora) e, como a educadora cooperante tinha uma **aboboreira, levou-a para o grupo a observar**(figura17).



*Figura 17. Observação de uma aboboreira*

Para representar o crescimento da aboboreira e tendo em consideração que o grupo já tinha contruído as abóboras em três dimensões, pensou-se em criar uma maquete. Sugeriu-se ao grupo e este ficou bastante entusiasmado. Esta ideia alargou-se a uma família que se disponibilizou a dinamizar essa atividade com as crianças, o que foi logo aceite. Porém, devido a uma falha de comunicação, a mãe só pode orientar esta atividade duas semanas depois de se ter conversado, o que promoveu um decréscimo no interesse do grupo.

Embora tenha proposto novas atividades (**etiquetas para as abóboras e cartaz com as palavras aprendidas no projeto**) e estas até tenham corrido positivamente, dado que permitiram envolver mais aprofundadamente o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e as crianças participaram por iniciativa própria e envolviam-se bastante, poderiam não ter sido realizadas. Isto porque, de acordo com o que fui observando ao longo da última semana de desenvolvimento do projeto, as atividades pareciam não estar a promover grandes aprendizagens ou experiências, à exceção das crianças que as realizavam. O interesse do grupo já tinha começado a declinar na semana anterior, pelo que era mais um motivo para terminar o projeto. Segundo Katz e Chard (2009), o educador pode encerrar um projeto quando considera que o interesse ou a qualidade estiver a diminuir, desde que converse com as crianças sobre esse encerramento. Embora tenha pensado em conversar com o grupo sobre o encerramento do projeto e a preparação da divulgação, não o quis fazer até a situação com a tal mãe estar finalizada, pois, como se tinha disponibilizado a participar, não me pareceu muito correto eliminar a sua participação devido a uma falha de comunicação<sup>5</sup>. Esta situação colocou numa questão ética um pouco difícil de resolver: que interesse devo priorizar? O das crianças ou o da mãe?

Embora tenha sido difícil decidir, optei por esperar até ao final da semana. Claro que, ao tomar esta decisão, estava consciente do risco de todas as crianças perdessem o interesse e mesmo quando a mãe lá fosse, não quisessem participar. Tentando

---

<sup>5</sup> “Hoje conversei com a mãe do Rod e percebi que a sua ausência ontem, ocorreu porque confundiu as datas com a próxima segunda, mas que mantinha o seu interesse em realizar a atividade.” (reflexão diária, 29 de novembro, 2016, crianças e famílias)

prevenir que isto acontecesse coloquei a hipótese de se a atividade dinamizada pela mãe não se realizasse naquela semana, a maquete já não faria parte do projeto.

Felizmente, foi possível a participação da mãe. Esta participação resultou num envolvimento muito grande, uma vez que essa mãe organizou por sua iniciativa um conjunto de tarefas que culminaram com a **construção de duas aboboreiras: uma em 3 dimensões**(figura18), associando-lhe as abóboras contruídas previamente pelo grupo e **uma em papel cenário**(figura19)



*Figura 18. Aboboreira em 3D*



*Figura 19. Aboboreira em 2D*

Durante esta dinamização, todas as crianças se envolveram ativamente nas propostas e o interesse que parecia permanecer alto apenas em algumas (Frana, AntP, AntM, AntT, Isa, AntG, Car e Rod) voltou a evidenciar-se em todas.

Assim, considero que embora tenha estendido o projeto por mais uma semana, o resultado final valeu a pena, até porque o interesse do grupo voltou a manifestar-se, salientando a importância de atividades dinamizadas por pessoas externas, visto que quando adequadas ao grupo, promovem experiências muito significativas.

#### **4.4. Fase 4- Divulgação e avaliação do projeto**

##### **4.4.1. Divulgação**

A divulgação do projeto foi acontecendo à medida que o fomos realizando, através da exposição constante dos materiais elaborados pelas crianças e de fotografias das diferentes experiências vivenciadas por elas. Contudo, terminadas as atividades era importante organizar um momento para, apresentar o projeto aos colegas.

Embora reconhecesse a importância da participação na organização da divulgação, uma vez que as crianças, mesmo que pequenas, devem discutir e chegar a um consenso sobre a forma de divulgar o projeto (Katz & Chard, 2009), tendo em consideração as características do grupo e o pouco tempo disponibilizado para tal, toda a conversa sobre a preparação da divulgação foi um pouco difícil, pois as crianças não sabiam o que fazer, embora duas referissem “mostrar os trabalhos”. Por esta razão, foi necessária bastante orientação na preparação da divulgação, apesar de ter tentado sempre que as crianças tomassem decisões.

Infelizmente, o tempo de preparação foi muito curto, visto que outras atividades da instituição, se sobrepuseram, pelo que a divulgação ocorreu quase em improviso. Ainda assim, organizamos na sala a maquete, o doce, as bolachas e as pevides, tendo sido as crianças a escolher o local e organização dos mesmos.



*Figura20. Organização dos materiais para a divulgação*

A divulgação ocorreu em dois momentos diferentes não consecutivos, o que permitiu às crianças descansar e promoveu um segundo momento melhor do que o primeiro. O primeiro ocorreu com uma sala, cujas crianças têm também 3 anos. Durante a divulgação eu ia contando como tinha ocorrido o projeto e à medida que contava questionava as crianças, que respondiam completando o que eu dizia, por exemplo “o projeto *para que servem as abóboras?* começou porque uma menina trouxe uma

abóbora. Quem trouxe a abóbora? *Foi a Rit*. Como era? *Era verde e pequenina*<sup>6</sup>. As crianças que assistiam queriam ver a maquete que tínhamos para mostrar e ouviam-nos com atenção. Creio que o facto de termos feito a apresentação em pergunta resposta, cativou o grupo que assistia. Além disso, durante a divulgação, demos a provar pevides e bolacha com doce de abóbora, coincidindo, estas ofertas, com o que estávamos a contar, ou seja, quando partilhámos que tínhamos descoberto que as sementes da abóbora se chamavam pevides e se podiam comer, demos as pevides. Esta partilha das pevides e das bolachas com o doce, bem como a observação da maquete promoveu um momento mais dinâmico e, conseqüentemente cativou a atenção do grupo.

Já o segundo momento de divulgação ocorreu com outro grupo, cujas crianças já têm 5 anos, dado que uma criança dessa sala tinha contribuído, por sua iniciativa com uma carta, aquando da pesquisa. Com essa carta continha algumas informações erradas, durante a divulgação fizemos o confronto do que estava escrito com o que tínhamos aprendido, também em improviso, e o grupo respondeu acertadamente: reconheceram que a abóbora não nascia das árvores e explicaram como nasciam. Assim, evidenciaram que aprenderam e retiveram as diferentes informações. Repetimos a partilha de pevides e bolachas com doce, como com o grupo anterior e estas crianças, por serem mais velhas, fizeram perguntas e comentários o que tornou o momento ainda mais dinâmico. Entre os comentários, os que mais se destacaram foi “gostei de ver as abóboras” e “gostei do doce de abóbora”.

Durante a divulgação, a Frana, o AntM, o AntT e a Mad foram as crianças que mais se evidenciaram nas respostas, respondendo acertadamente e de forma clara. Ainda assim, as restantes crianças respondiam em uníssono às perguntas diretas como (como se chamam as sementes? *pevides*; o que há dentro das abóboras? *sementes*). O destaque destas crianças perante as outras já era esperado, uma vez que por um lado são crianças com um desenvolvimento linguístico muito bom e por outro envolveram-se bastante no projeto. Além disso, perante as respostas certas das crianças durante a divulgação, considero que aprenderam diversas informações relativas às abóboras.

---

<sup>6</sup> As falas das crianças representam-se a laranja.

Após a divulgação aos outros grupos, os últimos materiais construídos como as aboboreiras foram colocados no corredor por mais uma semana, para que os pais e a restante comunidade educativa pudessem observá-los. No fim, depois de conversar com o grupo, retirei todos os materiais afixados e organizei-os em formato de livro, tendo este sido apresentado numa hora do conto.

#### 4.4.2. Avaliação do projeto

##### 4.4.2.1. Crianças

Concluído o projeto, era necessário reunir com o grupo para recolher e avaliar as suas opiniões sobre o trabalho desenvolvido, sendo que neste momento é espectral que “a maioria das crianças tenha em comum um entendimento completo e aprofundado do tema do projeto” (Katz & Chard, 2009, p.105). Assim, para a ouvir o grupo sobre o que mais e menos tinha gostado e sobre o que tinha aprendido, durante uma reunião da manhã, coloquei-lhes essas questões de onde resultaram registos bastante diversificados.

Tabela 4

*Registos sobre “o que aprendemos?”*

O que aprendemos?	O que mais gostámos...
<ul style="list-style-type: none"> <li>• As abóboras. (AntM)</li> <li>• A construir abóboras. (Frana)</li> <li>• As sementes chamam-se pevides. (todos)</li> <li>• As abóboras vêm da terra. (AntM)</li> <li>• A abóbora tem sementes. (Mad)</li> <li>• A planta é aboboreira. (Sof)</li> <li>• A abóbora serve para comer na sopa. (AntM)</li> <li>• Há abóboras que são para enfeitar. (AntM)</li> <li>• Há abóboras grandes. (Rod)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ajudar a fazer abóboras. (AntM)</li> <li>• Construir abóbora. (Vice e Mar)</li> <li>• Fazer a maquete com a mãe. (Rod)</li> <li>• Do livro da Bruxa Mimi. (AntG)</li> <li>• Da abóbora. (Rit)</li> <li>• Pintar a abóbora. (Frano)</li> <li>• A história da Bruxa Mimi. (Frana)</li> <li>• Da sopa. (Din)</li> <li>• Fazer a abóbora. (Bra)</li> <li>• Da abóbora. (Mart)</li> <li>• Brincar com as pevides (Sof)</li> </ul>

- 
- Algumas são pequenas. (Frana)
  - É da terra (Vic)
  - São da terra da horta. (AntP)
  - Têm sementes dentro. (Mad, Frana, AntM, Vic, Mart)
  - Podemos comer pevides. (Lui)
  - As abóboras têm muitas formas. (AntT)
  - As sementes chamam-se pevides. (Em)
  - Das bolachas com doce de abóbora. (Lar)
  - Fazer abóbora. (Vic)
  - Fazer e comer a sopa. (AntT)
  - Da abóbora gerimum. (Marg)
  - Da aboboreira. (Lui)
  - Da aboboreira da parede. (Mad)
  - Das sementes, as pevides. (Em)
- 

Em relação às aprendizagens, as crianças tiveram mais dificuldade em explicar as suas opiniões do que em relação ao que mais tinham gostado. Creio que essa dificuldade se deva ao facto de ser comum perguntar “o que mais/menos gostaram?” em diferentes momentos do dia e ser raro perguntar “o que aprendemos?”. Ainda assim, surgiram alguns comentários, sendo que o AntM se destacou muito dos colegas, tendo referido cinco informações enquanto que os colegas apenas referiram uma.

Quanto ao que mais gostaram, as crianças mencionaram diversas atividades, sendo que a que teve mais sucesso foi “construir as abóboras” (4 nomeações), como se apresenta no gráfico seguinte:

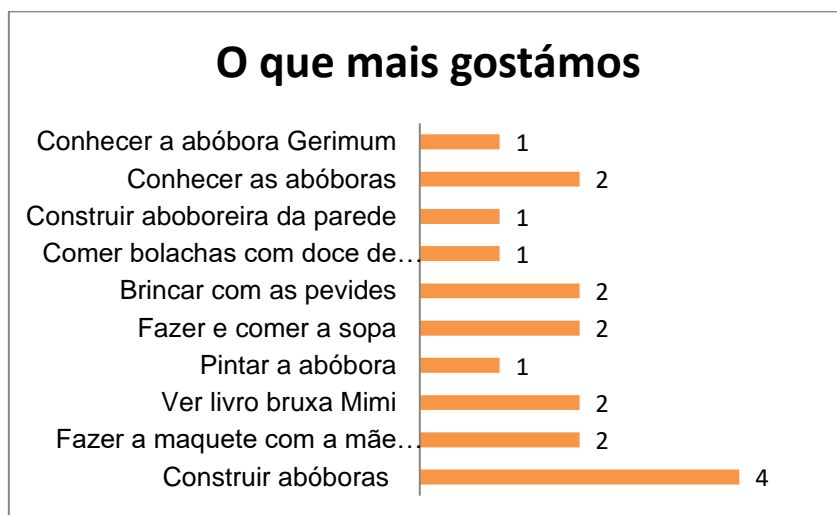


Figura 21. Avaliação das crianças “O que mais gostámos”. Elaboração própria

Embora em primeira análise possa associar a preferência desta atividade ao facto de ter sido das últimas a serem realizadas, analisando o gráfico verifico que as atividades realizadas no início também foram mencionadas por alguns, nomeadamente “fazer e comer sopa” (2 nomeações).

As respostas sobre o que mais tinham gostado foram surpreendentes, principalmente a da Marg, que referiu ter gostado da abóbora gerimum. Isto porque a Marg foi uma criança que pouco esteve envolvida no projeto, dado que faltou alguns dias e quando estava era raro ter a iniciativa de estar nestas atividades. Contudo, lembrou-se do nome da abóbora, o que evidencia que apesar de aparentar estar pouco envolvida, reteve algumas palavras.

As respostas sobre o que mais gostaram, também permitiram tirar conclusões sobre as aprendizagens realizadas, dado que as crianças utilizaram vocabulário adequado “abóbora gerimum”, “aboboreira”, “pevides”. Além disso, tendo em consideração que estas palavras surgiram por iniciativa do grupo em conversa sobre o projeto e não em resposta a nenhuma pergunta direta, evidencia-se as aprendizagens durante o projeto.

As aprendizagens relativas às abóboras foram igualmente evidentes em situações de exploração livre na área do faz de conta e na área dos desenhos, como se ilustra nas notas seguintes:

Durante a tarde, a Rit, o Rod, o Vice e a Sofia estavam a brincar no faz de conta e sentam-se os quatro na mesa. Mexiam nos legumes, mexiam na taça aparentando estar muito envolvidos e divertidos. Dali a um pouco a educadora chamou-me e disse-me que aquelas crianças estavam a fazer doce de abóbora, pois referiam isso mesmo enquanto brincavam. É curioso que mesmo com o projeto terminado, as crianças continuem a fazer o tema do projeto presente nas suas brincadeiras, revelando assim, um impacto positivo. (nota de campo nº.12\_8, 12 de dezembro, 2016, sala de atividades).

Ou ainda,

Durante a tarde, já em tempo não letivo a Sof foi fazer desenhos. Dali a um pouco, chamou-me e disse-me que tinha feito uma abóbora. Perguntei-lhe como a tinha desenhado e disse que tinha posto a casca e no meio estavam as sementes. O facto de tê-la desenhado e de ter explicado as suas características (casca e sementes no interior) por iniciativa própria, demonstra

as aprendizagens que adquiriu durante o projeto. (nota de campo nº.10\_4, 28 de novembro, 2016, sala de atividades).

#### **4.4.2.2. Equipe educativa**

Relativamente à equipa, como esta é constituída pela educadora cooperante e pela auxiliar de ação educativa e ambas acompanharam todo o processo, fez-me sentido saber a opinião de ambas, por isso entreguei-lhes um questionário (anexoE).

Desta avaliação resultaram comentários muito positivos como “[as crianças] adoraram fazê-las e descobrir coisas sobre as abóboras” (auxiliar educativa, 2016, questionário perg.4) ou “despertou-lhes [às crianças] a curiosidade e estimulou-os a trabalhar de forma sistemática. Proporcionou a possibilidade de todos participarem e envolveu as famílias, o que é importante para cada uma das crianças” (educadora cooperante, 2016, questionário perg.3). Tanto a educadora cooperante como a auxiliar mencionaram a evolução positiva do envolvimento das crianças, dado que umas crianças envolveram-se desde o início e demonstravam muito interesse e outras foram despertando durante o projeto. Considerando que a participação das crianças deve ser voluntária, não havendo obrigatoriedade de todas participarem no projeto, foi importante que a equipa referisse esta questão como um aspeto positivo, uma vez que, apesar de todas as crianças terem desejado participar no projeto, revelavam esse interesse apenas em alguns momentos.

#### **4.3.2.3 Famílias**

Relativamente às famílias, a necessidade de saber as suas opiniões foi igualmente sentida. Isto porque as famílias são os primeiros educadores das crianças e, como tal, podem estar envolvidos e acompanhar o trabalho por elas desempenhadas. Além disso, como os pais conhecem muito bem os seus filhos poderão facultar informações úteis para os futuros projetos, visto que tal como afirma Siraj-Blatchford (2004) os pais “podem contribuir de forma significativa para o trabalho que é desenvolvido com vista a alcançar objetivos comuns para as suas crianças” (p.15).

Para isso elaborei um questionário (anexoF) e, apesar de o ter entregue a todas as famílias (24) apenas recebi 14, pelo que a minha análise incidirá nos que recebi. Tendo em conta as respostas obtidas, a maioria são comentários positivos (13/14),

como por exemplo “um projeto muito interessante e uma maneira mais fácil das crianças aprenderem melhor” ou “foi um trabalho muito interessante, as crianças gostaram muito e a exposição ficou ótima. Foi um projeto muito giro!”. Entre eles, houve apenas um comentário menos positivo (1/14), sendo este “Extenso, demasiado extenso. Perdeu o interesse pelo tempo que demorou.”

No que concerne à forma como as famílias acompanharam o projeto, as respostas foram muito diversificadas e curiosas (figura22), dado que mesmo com a exposição no corredor junto à sala, dois pais referiram não ter acompanhado o projeto através dela.

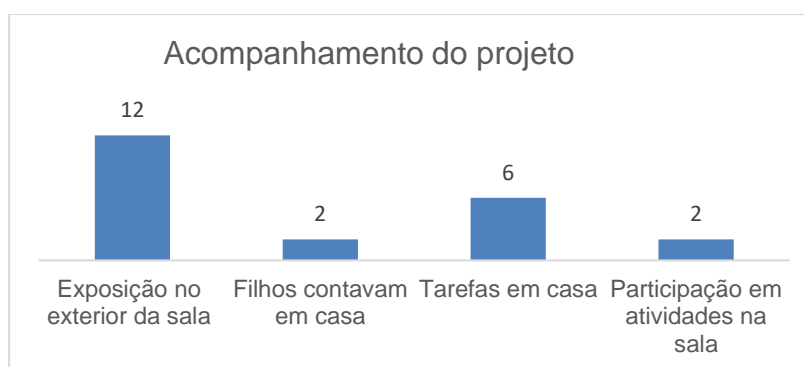


Figura22. Questionário aos pais “acompanhamento do projeto”. Elaboração própria

Com base nos questionários, constatei que o interesse das crianças verificado em casa não corroborava na totalidade com o interesse das crianças em sala, como o caso do AntM, que sempre se revelou muito interessado e em casa, os pais não sabiam da existência do projeto, pelo que caracterizaram o envolvimento do seu filho como “pouco interessado”. Analisando as diferenças/ semelhanças no envolvimento das crianças na sala e em casa, verifica-se a importância da realização destes questionários, pois de outra forma não teria acesso a estas informações.

Em jeito de avaliação, o balanço do envolvimento das famílias foi positivo, na medida em que participaram de diferentes modos: com pesquisas e fotografias (figura23), com abóboras de diferentes tipos, com doce de abóbora, com bolo e sonhos de abóbora e ainda com notícias no caderno da comunicação (uma criança reproduziu a receita da sopa em casa com a família, outra foi à horta da família que tinha abóboras).



Figura23. Trabalhos realizados em casa com as famílias

Embora tenham sido poucas a participar, as que participaram deram contributos muito positivos o que foi muito bom para o projeto. Além disso, houve ainda a dinamização de atividades por parte de uma mãe, como já mencionado, o que ainda tornou o envolvimento das famílias mais positivo.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tal como apresentado ao longo de todo o relatório, este projeto foi o primeiro realizado pelo grupo com o qual estou a desenvolver a PPS II, pelo que foi muito interessante observar a evolução das crianças durante todo o processo. Inicialmente as crianças partilhavam muito pouco as suas opiniões ou vontades, demonstrando apenas vontade em realizar as tarefas e no fim do projeto, algumas delas pediam para ir realizar as atividades, dando ideias de como as realizar e verbalizando as suas ações e descobertas, alcançando-se os objetivos “desenvolver a exposição das suas aprendizagens” e “partilhar as suas vontades e curiosidades”. Contudo, é inquestionável a continuação da promoção destes objetivos, pois são transversais a qualquer projeto. Assim como estes, o objetivo “trabalhar cooperativamente com os pares” foi bem conseguido, visto que, embora tenham existido alguns conflitos entre pares, como seria expectável face à idade do grupo, as crianças aceitavam trabalhar em conjunto e ajudavam-se. Quanto aos objetivos referentes especificamente ao projeto “adquirir conhecimentos sobre as características e utilidade das abóboras” e “conhecer as características da batata”, foram também eles alcançados, uma vez que o grupo distingue a abóbora da batata e identifica as suas características e utilidade. Além disso, utilizam estes conhecimentos nas suas brincadeiras.

Considerando que os objetivos para as crianças foram alcançados, os objetivos do educador também, pois só estes são indissociáveis dos anteriores.

No que concerne aos objetivos definidos para as famílias ambos foram igualmente alcançados, dado que algumas famílias contribuíram com materiais (abóboras ou produtos realizados com abóboras) e pesquisas muito interessantes, que foram sempre apresentadas e observados em grande grupo e foram expostas na sala e no corredor, elaborando-se assim a divulgação dos seus contributos e incentivando as outras famílias dá-lo também. Ainda assim, salienta-se que este envolvimento das famílias foi acontecendo gradualmente, sendo que algumas não participaram de todo no projeto.

Quanto à equipa educativa, durante o projeto houve um incentivo ao seu envolvimento, através da partilha de todas as informações, pedido de opiniões e apoio na realização das atividades ou recolha de comentários do grupo.

Face ao alcance dos objetivos definidos considero que cumpri o meu papel enquanto mediadora do processo da MTP com as crianças, famílias e equipa, pois sem a minha orientação e estímulo, dificilmente se realizaria este projeto. Embora existisse interesse por parte das crianças, foi necessário orientá-lo e criar-lhes bases para que transformassem os seus interesses e, consequentes curiosidades em aprendizagens. Este apoio exigiu uma grande reflexão por parte do adulto, uma vez que “uma reflexão atenta do(a) educador(a) sobre as competências envolvidas em cada fase permitirá uma intervenção mais orientada para o seu desenvolvimento, numa articulação necessária e intencional de conhecimentos, capacidades e atitudes/valores” (Martins et al, 2009, p.97).

Em suma, apesar de o desafio colocado a todos os intervenientes ter sido grande, considero que o resultado final foi bem conseguido.

## REFERÊNCIAS

- APEI. (s.d.). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Lisboa: Autor.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança*, 6ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. & Chard, S. (2009). A abordagem de projecto da Educação de Infância. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Martins, L. P., Veiga M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., Pereira, S. J. (2009). *Despertar para a ciência: actividades dos 3 aos 6*. Ministério da Educação: Direcção geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
- Malavasi, L. & Zaccatelli, B. (2013). *Documentar os projetos nos serviços educativos*. Lisboa: APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Rangel, M. & Gonçalves, C. (2010). A Metodologia de Trabalho de Projecto na nossa prática pedagógica. *Da Investigação às Práticas*, 1 (3), 21-43.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE).
- Silva, I. L. (2005). Projectos de aprendizagens: o projecto como “Projétil” não identificado. In *Actas 2º Encontro de Educadores de Infância e Professores de 1º Ciclo*. Porto: Areal Editores.
- Siraj-Blatchford, I. (2004). Critérios para Determinar a Qualidade na Aprendizagem das Crianças entre os Três e os Seis Anos. In I. Siraj-Blatchford (Coord.), *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp.10-20). Lisboa: Texto Editora.
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo: Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Afrontamento.
- Vasconcelos, T. (2011). (Coord.) *Trabalho por projeto em educação de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.



## **ANEXOS DO ANEXO G**

## **ANEXO G-A: CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO EDUCATIVA**

### **1. CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO EDUCATIVA**

#### **1.1. Meio onde está inserido o contexto**

O estabelecimento educacional onde se realiza a Prática Profissional Supervisionada (PPS) em contexto de jardim de infância (JI) encontra-se inserido na Área Metropolitana de Lisboa. A freguesia onde se situa o estabelecimento compreende uma excelente infraestruturas ao nível da rede de transportes públicos, aliada a uma proximidade a vias rápidas e a espaços verdes, museus, bibliotecas e espaços de diversão e lazer.

Pensando que “vale a pena explorar o potencial do ambiente local” (Glauert, 2004, p. 80), esta diversidade de serviços no meio envolvente pode beneficiar as crianças, que frequentam a instituição educativa, na medida em que pode constituir recursos a usar para promover oportunidades de aprendizagem. Contudo, embora se reconheçam as potencialidades do meio, as idas ao espaço exterior à instituição são muito pouco frequentes, ou praticamente inexistentes, devido à proximidade das vias rápidas, à idade das crianças que constituem o grupo e à insegurança por parte da coordenação da instituição face à localização do estabelecimento (reflexão diária, 21 de outubro, 2016, equipa).

#### **1.2. Contexto socioeducativo: história, dimensão organizacional e jurídica**

A instituição onde ocorre a PPS é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) e dá resposta a duas valências: Creche e Jardim-de-Infância. Apesar de ter sido fundada em 1976, as atuais instalações existem desde 1994 e foram construídas propositadamente para aquela função. A instituição está organizada sob a forma de um quadrado, confluindo a comunidade educativa para um mesmo espaço comum “a praça central” e dispõe de 11 salas de atividades, quatro de creche e sete de jardim de infância.

A missão/valores da instituição tem subjacente os valores de Santa Paula Frassinetti, nomeadamente: i) “proporcionar a cada educando um ambiente familiar em que . . . se estimula . . . a desenvolver os talentos “de inteligência e graça”, com responsabilidade e liberdade, em ordem a atingir a “excelência das suas potencialidades”; ii) tecer relações que permitam às crianças experienciar “atitudes de amizade, de inter-ajuda, de gestos concretos de solidariedade, capacitando-os/as para uma cooperação válida na construção da cidadania “; iii) optar por um conjunto de serviços que permitam “a construção de um mundo mais justo e fraterno”; iv) selar por toda a vida, que “tem só Deus como fim das suas acções”.(Projeto Educativo (PE), 2013). Estes valores traduzem-se no projeto anual cujo o tema é “dar vida”.

### **1.3. Caracterização da equipa**

De acordo com o PE a instituição tem uma equipa de “12 educadoras de infância, 18 auxiliares de acção educativa, 1 psicóloga e 17 funcionários em serviços de apoio” (PE, 2016/17, p.7), sendo que a equipa de sala onde se desenvolve a PPS é constituída por uma educadora e por uma auxiliar de educação.

Em relação ao percurso profissional (ver anexo A), tanto a educadora como a auxiliar têm bastante experiência, sendo que a educadora exerce funções há 23 anos, tendo exercido funções de auxiliar educativa durante 3, e a auxiliar exerce funções há 17 anos. Ambas trabalharam na mesma instituição e, embora seja o primeiro ano que constituem uma equipa de sala, têm uma relação muito próxima e positiva o que é benéfico para o grupo, na medida em promovem um ambiente harmonioso e favorável ao grupo.

A organização da rotina diária, a tomada de decisões relativas ao funcionamento do grupo e programação das atividades são da responsabilidade da educadora cooperante, embora exista alguma participação da auxiliar.

Esta equipa conta ainda com a colaboração de um professor de música, um professor de inglês e uma professora de dança criativa, que dinamizam sessões de 45/60 minutos com as crianças que frequentam a instituição, uma vez por semana.

### **2.4. Caracterização do grupo de crianças**

A sala onde está a ser realizada a PPS é frequentada por um grupo de 25 crianças, 14 meninas e 11 meninos com idades compreendidas entre os 2 anos e 11 meses e os 3 anos e 9 meses (idades datadas a 31 dezembro de 2016). A média de idades é 3 anos e 4 meses, embora duas crianças ainda não tenham completado os 3 anos (anexo B).

A caracterização que vamos apresentar foi elaborada com base nas observações diretas, notas de campo e reflexões elaboradas por mim.

Neste no grupo existem crianças com algumas especificidades, o Dui, “que não come sólidos e está a ser acompanhado para possível diagnóstico de perturbação do espectro do autismo” (Nota de campo n.º1\_4, 26 de setembro, 2016, Dui) e o AntM que é “alérgico ao peixe e ao ovo, pelo que é necessário um cuidado intensivo principalmente nas horas das refeições”, e que “tem a pele utópica o que origina impossibilidade de contacto com outras substâncias como o porco e tudo o que contenha glúten” (Nota de campo n.º1\_3, 26 de setembro, 2016, AntM). A presença destas duas crianças na sala tem alguma influência da minha prática, uma vez que o Dui requer muitas vezes a minha atenção<sup>7</sup>, enquanto o AntM apenas me exige um maior cuidado na desinfeção das mãos depois de comer, de modo a não lhe causar nenhuma reação alérgica.

Todas as crianças têm nacionalidade portuguesa e apenas seis crianças não frequentaram o estabelecimento no ano anterior: a Rit, a Lui e a Marg que se encontravam em casa e o AntG, o Din, a Lar que frequentavam outro estabelecimento. Uma vez que o início da PPS II coincidiu com o início do ano letivo, ainda é evidente a adaptação destas crianças ao contexto, sendo que das seis, apenas a Lar e a Lui estão já adaptadas, ao invés da Rit, da Marg, do AntG e do Din que choram muitas vezes para se separarem dos seus pais.

As restantes 19 crianças frequentavam a instituição embora em dois grupos distintos. De acordo com a educadora cooperante (conversa informal, sala de

---

<sup>7</sup> Esta atenção incidida no Dui, deve-se primeiramente ao facto de ele próprio me procurar para resolver as suas necessidades, dado que precisa constantemente da aprovação do adulto e, também, à curiosidade de conhecer melhor as suas características. (excerto da reflexão semanal, 2ª semana 3 a 7 de outubro de 2016, crianças)

atividades, 2016), uma das suas preocupações no início do ano letivo era o facto de o grupo ser formado por dois subgrupos oriundos de sala distintas o que poderia causar divisão no grande grupo. Porém tal não se verificou, uma vez que segundo a mesma há união no grupo, o que pode ser comprovado pelas minhas observações, na medida em que não consigo identificar quais as crianças oriundas de um grupo ou de outro. Além disso, nenhum dos grupos era orientado pela educadora cooperante, embora esta os conheça por ter estado como educadora de substituição no ano anterior, o que facilita o conhecimento das características individuais de cada criança.

No que concerne ao desenvolvimento das crianças, este é um grupo bastante interessado, atento e que gosta de realizar tudo o que é proposto. Verifica-se claramente que nem todas as crianças têm os mesmos interesses, uma vez que o Rod, o AntT, o AnM, o Dui adoram os jogos de chão; a Rit prefere os jogos de mesa; a Mad, a Sof a Car gostam de ir para a área dos desenhos; o AntP, o Vice e a Mar preferem a área do faz de conta e o Dua gosta da caixa sensorial. Além destes, também há os que gostam de rodar por todas as áreas, como a Lar, a Isa, a Frana e aqueles que demonstram dificuldade em escolher uma área por iniciativa própria, como a Mat, o Vic. Apesar de se verificarem diversas preferências, a área do faz de conta e dos jogos de chão são as mais requisitadas pelo grupo, de um modo geral. Contudo, apesar de serem interessadas as crianças expõem pouco a sua curiosidade, questionando muito pouco.

Em termos linguísticos verificam-se algumas discrepâncias no grupo, uma vez que há crianças que têm um discurso muito próximo do adulto e outras que praticamente não se compreende uma palavra. Por exemplo, o AntT, o AntM, a Isa, a Sof, a Car e o AntG apresentam um discurso muito próximo ao do adulto, produzindo frases como “Sim, só que é diferente” – AntM (Nota de campo n.º2\_6, 3 de outubro, 2016, sala de atividades), “amanhã eu tava a usar esse avental” – AntG (nota de campo n.º2\_9, 4 de outubro, 2016, sala de atividades), embora se verifiquem trocas dos tempos verbais. O AntP, a Frana, o Rod também apresentam um discurso muito próximo do adulto, exprimindo-se e explicando-se com muita facilidade, embora não produzam todos os sons. A Em, a Mat, a Bra a Mad, a Rit falam na 3ª pessoa, como por exemplo “a Mat quer o outro” – Mat (nota de campo n.º2\_10, 4 de outubro, 2016, sala de atividades) ou ainda “a Em tem de ir pedir desculpa” – EM (nota de campo n.º2\_12, 4 de outubro, 2016, sala de atividades). Contudo, mesmo a maioria das que apresentam um discurso próximo ao do adulto, falam pouco ou não exprimem as suas ideias Já a Rit, a Mart, o

Vic, o Dui produzem diversas vezes palavras isoladas com valor holofrástico e com desvios linguísticos – “por exemplo a Mart que escolheu a pergunta “as abóboras são todas redondas” disse “eondas” (reflexão diária, 4 de novembro, 2016, crianças – Avaliação da atividade “projeto das abóboras: divisão de tarefas referentes à pesquisa”. Há ainda uma criança que se destaca pela positiva, a Car que já escreve o seu nome e realiza garatujas. Embora aparentemente se possa caracterizar o desenvolvimento linguístico muito bom

O conhecimento destas características do grupo é fundamental para realizar uma intervenção de qualidade, visto que “é de extraordinária importância que o adulto esteja atento às produções de cada criança para que a interação dual estimule comportamentos linguísticos, alargue campos de intervenção e corrija desvios” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 14), de modo a promover desenvolvimento neste domínio.

Em relação à autonomia, todas as crianças adquiriram o controlo dos esfíncteres, à exceção do Dui e da Em que usam fralda na sesta: “a Em que teve um irmão recentemente e regrediu um pouco e o Dui que se encontra em treino do controlo dos esfíncteres durante o repouso” (Nota de campo n.º1\_13, 26 de setembro, 2016, Sala de atividades). Nos momentos de higiene todas são autónomas, desde a lavagem das mãos como nas idas à sanita. A autonomia das crianças também se verifica quando estão nas diferentes áreas, uma vez que são capazes de brincar e utilizar os objetos sem a intervenção do adulto<sup>8</sup>, necessitando apenas de ajuda para vestir as roupas na área do faz de conta ou as batas na área da pintura ou da água. Nos momentos de refeição, face à sua idade, são autónomos na utilização dos talheres (faca e garfo) para comer e do copo para beber água, embora necessitem de apoio para juntar a comida,

---

<sup>8</sup> Uma das áreas propostas foi a área das aquarelas, em que fiquei a orientar. Nesta área estavam o AntG, a Em, o Dul, o Vic e o Frano. À medida que iam terminando, cada um pegava no seu desenho e ia colocar no móvel a secar. No entanto, como não sabia da existência desta prática, quando o AntG terminou e pegou no desenho, questionei-o para onde ia com a folha, ao que ele me respondeu que ia por a secar. Foi muito interessante, porque ele percebeu que eu não sabia como se procedia quando se terminava um desenho e explicou-me claramente o que ia fazer. (Nota de campo n.º1\_24, 27 de setembro, 2016, sala de atividades)

principalmente no final da refeição. Do grupo, apenas o Dui necessita de um algum apoio pois está a começar a comer sozinho com a colher.

Uma vez que as crianças deste grupo têm 3 anos, todas fazem a sesta. Nestes momentos também são autónomas, encaminhando-se sozinhas para a sua cama, tirando os sapatos, deitando-se e adormecendo sozinhas. Nestas horas o apoio do adulto é apenas necessário para ajudá-las a taparem-se com o lençol.

Face à observação realizada o grupo revela ser tranquilo e atento nas atividades, existindo apenas algumas crianças que originam alguns conflitos entre pares ou com os adultos como pode ser observado nas notas seguintes:

Todas as crianças estavam quietas, olhavam fixamente para a história, faziam diferentes expressões à minha leitura, porém sempre que dizia “tenho a lua no meu bolsa, mas não a posso mostrar, Chiu não façam barulho para não a acordar” o AntP guinchava e começava a falar. (excerto reflexão diária, 2 de novembro, 2016, crianças)

Ou ainda,

Pedi-lhe [à Em] que se encostasse tal como tinha sido pedido pela educadora cooperante ao que esta me respondeu “não” e continuou a brincar. Repeti diversas vezes o pedido, sendo a sua resposta sempre “não”. Peguei nela e sentei-a junto dos colegas, mas também não resultou, pois arrastava-se pelo chão. (nota de campo n.º2\_12, 4 de outubro, 2016, sala de atividades)

Em relação às amizades existentes, estas são claramente observáveis. Por exemplo, verificam-se relações muito fortes entre o Rod, o AntT, e o AntM; o Vic e o AntM; a Mar, o Vice e a Mad; a Isa e a Sof; a Lar e a Em, embora a Lar se esteja a aproximar muito da Lui. Além destas, existem ainda relações familiares na sala que condicionam o desenvolvimento do dia, por exemplo a Marg é prima da Car, pelo que está muito dependente dela, como pode ser observado seguinte nota de campo:

A educadora pediu que as crianças escolhessem um par para dar a mão no caminho até ao refeitório. Rapidamente a Marg começou a chamar a Car, mas a Car já estava de mão dada a outra menina. A Marg tentou que Car largasse

a mão e lhe desse a ela, mas a Car não quis. Como a Marg já estava a ficar aflita, intervim e pedi que desse a mão a outra colega . . . Embora seja importante que a Marg esteja perto da Car para se adaptar à sala, dado que é a primeira vez que está na instituição, considero que sempre que possível devemos incentivar a Marg a alargar as suas amizades para permitir que a Car também estabeleça as suas. (Nota de campo n.º1\_38, 29 de setembro, 2016, sala de atividades)

Já o Vice é primo da Mad e não se verifica qualquer dependência de um em relação ao outro.

Estas relações verificam-se na escolha das áreas<sup>9</sup>, nas brincadeiras na sala de atividades e no recreio, uma vez que habitualmente as crianças brincam com os pares que mais gostam, embora se tente alargar as amizades, dado que são esses mesmos pares que entram em conflito com mais facilidade.

Apesar de existirem alguns conflitos, as interações entre pares são positivas, sendo que quase todas as crianças brincam com os seus colegas. Contudo, algumas preferem brincar sozinhas. Por exemplo, a Rit está habitualmente a brincar sozinha, a Car ou está com a sua prima ou está sozinha e o Dui, que apesar de querer ter sempre alguém por perto, brinca sozinho.

As interações com os adultos também são positivas, o grupo aceita facilmente as indicações dos adultos e permitiram que me aproximasse muito facilmente dele.

Ao nível da matemática, embora ainda não seja uma área muito explorada na sala, algumas crianças<sup>10</sup> (AntT, Dui, Em, Frana, Frano) revelam saber a sequência de

---

<sup>9</sup>Durante a escolha das áreas, o AntM e o AnT foram para o faz de conta e, por essa razão, o Rod também queria ir, mas já não existia lugar. . . . Só quando existiu um lugar vago no faz de conta é que o Rod se levantou da cadeira e foi para essa área. Este comportamento evidenciou que o Rod respeitou o que não podia estar naquela área por não haver vagas, no entanto, não teve qualquer interesse noutra área por não estarem os seus amigos. (Nota de campo n.º1\_47, 30 de setembro, 2016, sala de atividades)

<sup>10</sup> Sem dados para todas as crianças.

números até 10. Além disso, executam (o Frano, a Frana, a Mat, o AntM, o AntT, o Rod e a Em) contagens, embora não dominem o conceito de cardinalidade, como se verifica nas seguintes notas de campo: “Elsa – Muito bem Mat. E quantas canetas são? Mat – Uma, duas. Elsa – Sim, mas quantas são? Mat – Uma, duas. Elsa. Ok, já contaste as canetas. E sabes dizer-me quantas canetas tens na mão? Mat – Uma, duas” (nota de campo n. 05\_10, 25 de outubro, 2016, sala de atividades) e “Elsa – Muito bem Frano. E quantas peças são? Frano – 1,2,3,4,5,6,7. Elsa – Sim, mas quantas são? Frano – 1,2,3,4,5,6,7”. (nota de campo n. 05\_11, 25 de outubro, 2016, sala de atividades).

## **1.5. Caracterização das famílias**

Tendo em consideração a importância e a influência das famílias no desenvolvimento da criança, é relevante conhecer as suas características (anexo C). Como característica comum, evidencia-se que todas as crianças vivem com os seus pais, sendo na maioria famílias nucleares (apenas duas são monoparentais femininas).

A relação entre a equipa educativa e as famílias é boa, sendo que há uma relação muito próxima da educadora com a maior parte das famílias, mesmo sendo educadora do grupo pela primeira vez. Esta proximidade e relação de confiança, deve-se ao facto de a educadora cooperante ter sido educadora dos irmãos de muitas das crianças do grupo (reflexão diária, 21 de outubro, 2016, equipa).

Relativamente à idade das mães e dos pais é de destacar que existe uma variabilidade, sendo maior nos pais (25-64 anos) do que nas mães (22-47).

No que concerne às categorias profissionais e aos níveis de escolaridade das famílias salienta-se que tanto as mães como os pais apresentam níveis altos de escolaridade, dado que em 25 famílias, apenas quatro apresentam níveis abaixo do ensino superior, não se verificando discrepâncias entre as mães ou pais. Em relação às categorias profissionais, apenas duas mães se encontram desempregadas, embora tenham habilitações académicas muito distintas (licenciatura e 6º anos) e somente um pai se encontra desempregado.

Relativamente à nacionalidade dos pais das crianças, impera a homogeneidade, na medida em que todos são portugueses, pelo que não se evidenciam diferenças culturais no grupo.

## ANEXO G- B:. OBJETIVOS ESPECÍFICOS PARA CADA ATIVIDADE

<b>Atividade</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Indicadores</b>
<b>Abrir as abóboras e a batata</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descobrir o que há dentro da abóbora</li> <li>• Representar em 2D o que observam na abóbora e na batata</li> <li>• Contactar com novos materiais (esponja, colagem)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mexem na abóbora</li> <li>• Identificam as características (cor, textura, existência de semente)</li> <li>• Representam as características que observam na abóbora e batata</li> <li>• Utilizam diferentes materiais (esponja, caneta, papel)</li> </ul>
<b>Diferença entre a abóbora e a batata</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descrever as diferenças entre a abóbora e a batata</li> <li>• Organizar na tabela apresentada essas características</li> <li>• Demonstrar envolvimento no processo de descoberta e exploração;</li> <li>• Revelar satisfação com os novos conhecimentos que adquiriu;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica as diferenças entre a abóbora e a batata (cor do exterior e do interior, ter ou não pevides, ter pé ou não ter)</li> <li>• Organiza as características da abóbora junto da abóbora</li> <li>• Organiza as características da batata junto da batata</li> <li>• Decide como quer representar a característica identificada</li> </ul>
<b>Fazer sopa com a abóbora e a batata</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar contagens</li> <li>• Identificar os legumes</li> <li>• Desenvolver a capacidade de observação e descrição (legumes)</li> <li>• Conhecer a sequência da confeção da sopa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica o nome do legume</li> <li>• Identificam algumas características dos legumes</li> <li>• Realizam contagens</li> <li>• Identificam a sequência da confeção da sopa</li> </ul>

<b>Registo da receita da sopa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar a sequência da confeção da sopa</li> <li>• Reconhecer o número de legumes de cada tipo</li> <li>• Trabalhar em equipa na colagem dos legumes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecem a sequência da sopa</li> <li>• Identificam os legumes</li> <li>• Reconhecem o número escrito correspondente ao número de legumes utilizados</li> <li>• Esperam pela sua vez para utilizar a cola</li> <li>• Ajudam o colega a colar as imagens</li> <li>• Partilham o espaço e o material</li> </ul>
<b>“Brincar com as sementes”</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contactar com as sementes</li> <li>• Agrupar as sementes segundo um critério</li> <li>• Contar as sementes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exploram as sementes, mexendo-lhes.</li> <li>• Identificam semelhanças ou diferenças nas sementes</li> <li>• Agrupam as sementes segundo a diferença encontrada</li> <li>• Verbalizam o que estão a pensar</li> <li>• Contam as sementes</li> </ul>
<b>Rasgar papel para a elaboração das abóboras</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver a motricidade fina, mais concretamente ao nível da rasgagem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Segura o papel com as duas mãos</li> <li>• Segura o papel pela margem, rasgando para lados contrários</li> </ul>
<b>Construir as abóboras em 3D</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construir abóboras em 3 dimensões</li> <li>• Contactar com uma nova técnica plástica (pasta de papel)</li> <li>• Desenvolver a motricidade fina, mais concretamente ao nível da rasgagem e da colagem</li> <li>• Atentar à forma da abóbora</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificam a forma da abóbora</li> <li>• Sabem a sequência das ações (cola, papel, cola, papel)</li> <li>• Arrumam os materiais</li> </ul>

<b>Experimentar o doce</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer uma nova aplicabilidade da abóbora</li> <li>• Descobrir um novo sabor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sabem para que serve a abóbora</li> <li>• Aceitam provar o doce</li> <li>• Verbalizam a sua opinião</li> </ul>
<b>Pintar as abóboras</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participar na pintura das abóboras</li> <li>• Identificar a características externas das abóboras (cor, riscos, diferença entre o corpo e o pé)</li> <li>• Representar as características das abóboras</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificam as características externas da abóbora (cor, riscos, diferença entre o corpo e o pé)</li> <li>• Escolhem as tintas de acordo com as características identificadas</li> <li>• Representam as características que identificaram</li> <li>• Arrumam os materiais</li> </ul>
<b>Construção da maquete “o crescimento das abóboras” – Dinamizado por uma mãe</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Representar em 3 dimensões a planta da abóbora</li> <li>• Ordenar a sequência de crescimento das abóboras (semente na terra, planta “abobreira”, abóboras)</li> <li>• Utilizar vocabulário específico (antes, depois, último, semente, abobreira, caule, folhas, abóbora)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pinta a folha da abóbora</li> <li>• Ordena a sequência de crescimento das abóboras (semente na terra, planta “abobreira”, abóboras)</li> <li>• Utiliza vocabulário específico antes, depois, último, semente, abobreira, caule, folhas, abóbora)</li> <li>• Cooperar com os pares</li> </ul>
<b>Construção das etiquetas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cooperar com os pares</li> <li>• Conhecer as características de uma etiqueta</li> <li>• Elaborar uma etiqueta para cada abóbora</li> <li>• Cooperar com os pares</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica as características de uma etiqueta (nome+imagem)</li> <li>• Sugere ideias para a elaboração da etiqueta da abóbora</li> <li>• Escolhe os materiais que pretende usar</li> <li>• Refere o nome da abóbora</li> </ul>

<p><b>Registo das palavras novas referentes ao projeto</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar as palavras que aprenderam com o projeto das abóboras</li> <li>• Registrar por escrito essas palavras</li> <li>• Contactar com a linguagem escrita</li> <li>• Estabelecer relação entre a imagem e a palavra</li> <li>• Contactar com dois diferentes tipos de registo (à mão, no computador, imagem)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Associa a abóbora construída à imagem da abóbora real</li> <li>• Identifica as palavras aprendidas no projeto</li> <li>• Reconhece as palavras pelas imagens</li> </ul>
<p><b>Preparação da divulgação</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expor a sua opinião sobre como fazer a divulgação</li> <li>• Preparar todos os materiais relativos ao projeto das abóboras</li> <li>• Cooperar com os pares</li> <li>• Utilizar vocabulário específico relativo ao projeto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Partilha a sua opinião sobre como fazer a divulgação</li> <li>• Identifica e reúne os materiais relativos ao projeto das abóboras</li> <li>• Cooperar com os pares, partilhado tarefas e respeitando o seu espaço</li> <li>• Utiliza vocabulário específico relativo ao projeto (pevides, abóboras, aboboreira, sementes...)</li> </ul>
<p><b>Divulgação</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usar a linguagem oral para expor o projeto das abóboras aos colegas</li> <li>• Revelar satisfação na partilha do seu trabalho com os outros</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recebem os colegas de forma agradável</li> <li>• Explicam oralmente as descobertas do projeto</li> <li>• Utilizam vocabulário específico relativo ao projeto (pevides, abóboras, aboboreira, sementes...)</li> </ul>

- Estão satisfeitos na partilha do seu trabalho com os outros

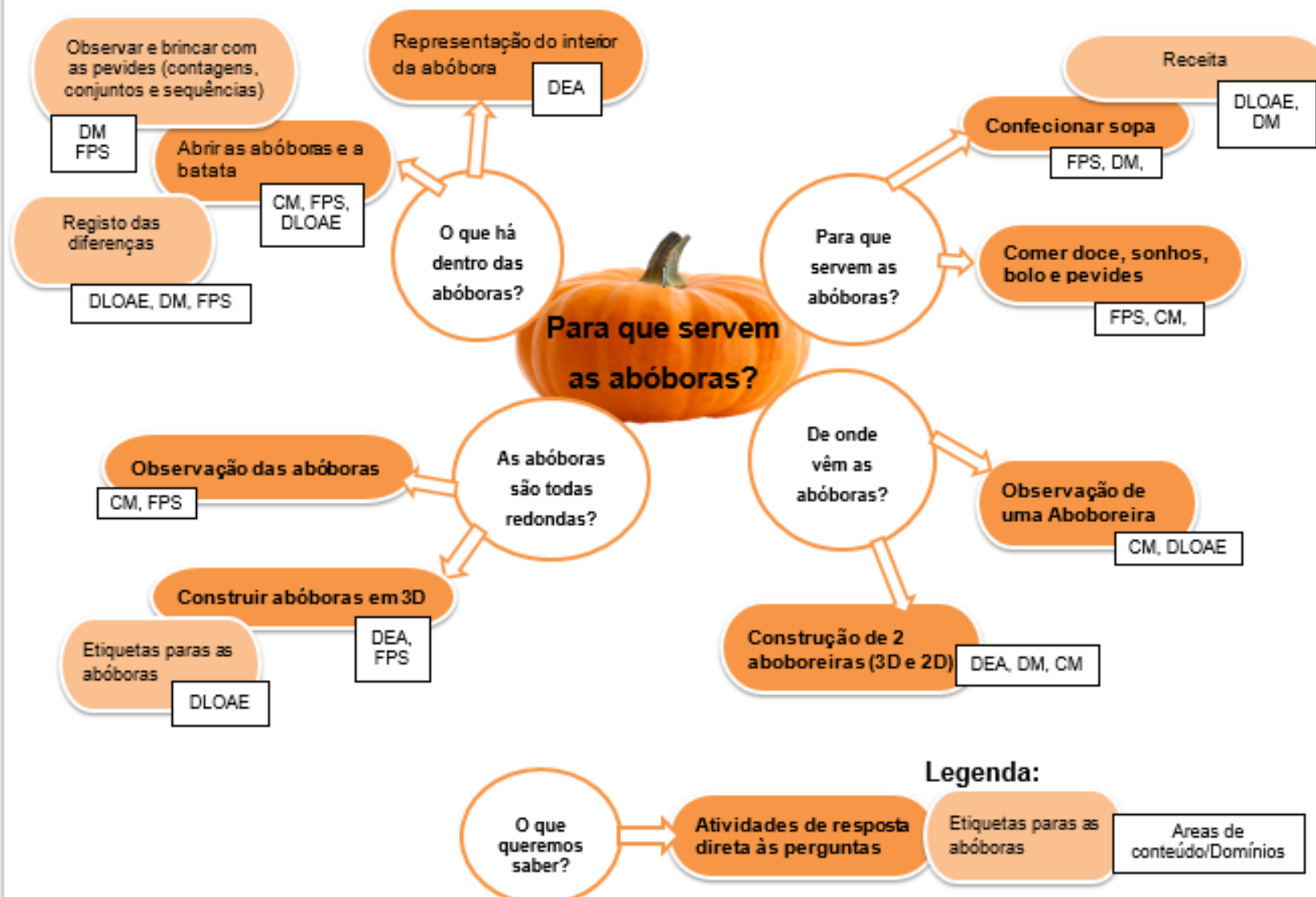
## ANEXO G- C:.. PLANO GERAL DO PROJETO

---

<i>Fases do projeto</i>	<i>Duração</i>
1 – Definição do Problema	1ª semana (27ª a 28 de outubro) 2ª semana (31 a 4 de novembro)
2- Planificação e desenvolvimento do trabalho	2ª semana (31 a 4 de novembro)
3- Execução	3ª semana (7 a 11 de novembro) 4ª semana (14 a 18 de novembro) 5ª semana (21 a 25 de novembro) 6ª semana (28 a 2 de dezembro)
5- Divulgação e avaliação	7ª semana (5 a 9 de dezembro)

---

## ANEXO G - D.: TEIA DO PROJETO



## ANEXO G - E.: INQUÉRITO À EQUIPA DE SALA

Cara equipa,

Concluído o projeto “Para que servem as abóboras?”, gostaria de saber qual a vossa opinião sobre o mesmo. Agradeço desde já a colaboração no preenchimento deste inquérito.

1- De que forma acompanhou a realização do projeto “Para que servem as abóboras?”

---

---

2- Na sua opinião qual o impacto que o projeto teve no grupo de crianças?

---

---

---

3- Quais os contributos do projeto para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças do grupo?

---

---

---

4. Como caracteriza o envolvimento das crianças no projeto?

---

---

---

5 – Quais os aspetos mais positivos do projeto?

---

---

6 – Quais os aspetos menos positivos do projeto?

---

---

Qual a sua opinião sobre o trabalho realizado no projeto?

---

---

Muito obrigada. Atentamente,

## ANEXO G- F.: INQUÉRITO ÀS FAMÍLIAS

Caros pais,

Concluído o projeto “Para que servem as abóboras?” gostaríamos de saber a vossa opinião sobre o mesmo. A vossa participação é muito importante para nós e para as atividades desenvolvidas em sala com os vossos filhos.

Agradecemos desde já a colaboração no preenchimento deste inquérito.

Questões:

4- Indique a forma como acompanhou a realização do projeto “Para que servem as abóboras?”

- Através da exposição do projeto presente no exterior da sala 4
- Através do que o/a meu/minha filho/a contava em casa
- Através da realização de tarefas em casa com o/a meu/minha filho/a
- Através da participação nas atividades no jardim de infância

Outra Qual?

---

5- Como caracteriza a participação do/da seu/sua filho/a no projeto?

- Muito interessado, falava do projeto em casa, queria realizar as atividades de pesquisa em casa e mostrava os trabalhos realizados.
- Interessado, mas falava pouco sobre as atividades que realizava sobre o projeto
- Pouco interessado, não falava do projeto em casa e não mostrava interesse em realizar as atividades solicitadas

6- Qual a sua opinião sobre o trabalho realizado no âmbito do projeto “Para que servem as abóboras”?

---

---

Muito obrigada.

Atentamente, Elsa Ferreira (estagiária)

## Anexo H: Plano semanal

HORÁRIO	Segunda feira	Terça feira	Quarta feira	Quinta feira	Sexta feira
9h-11h20	Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã
	<b>Música (9h30-10h00)</b>	Brincar nas áreas livremente/proposta do educador	Brincar nas áreas livremente/proposta do educador	Brincar nas áreas livremente/proposta do educador	Brincar nas áreas livremente/proposta do educador
	Brincar nas áreas livremente/proposta do educador				
			<b>Ed. física (10h15-11h)</b>	<b>Dança (10h15-11h)</b>	
Recreio (comer a fruta)	Recreio (comer a fruta)	Recreio (comer a fruta)	Recreio (comer a fruta)	Recreio (comer a fruta)	
11h30	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
12h00-13h45	Sesta	Sesta	Sesta	Sesta	Sesta
14h00-15h40	<b>Hora do conto</b>	<b>Hora do conto</b>	<b>Hora do conto</b>	<b>Hora do conto</b>	<b>Hora do conto</b>
	Brincar nas áreas livremente/proposta do educador	Brincar nas áreas livremente/proposta do educador	Brincar nas áreas livremente/proposta do educador	Brincar nas áreas livremente/proposta do educador	Brincar nas áreas livremente/proposta do educador
		Reunião da tarde e avaliação do dia			
Reunião da tarde e avaliação do dia	<b>Inglês (15h30-16h)</b>	Reunião da tarde e avaliação do dia	Reunião da tarde e avaliação do dia	Reunião da tarde e avaliação do dia	
16h00	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
16h30 - Saída	Sala de atividades C.A.F.	Recreio C.A.F.	Recreio C.A.F.	Sala de atividades C.A.F.	Recreio C.A.F.

--	--	--	--	--	--

## Anexo I: Portefólio da criança

# O meu portefólio



**Dui - 2016/2017**

## ÍNDICE

Introdução.....	1
A minha apresentação.....	2
As minhas escolhas.....	3
As escolhas da EL.....	13
Área da Formação Pessoal e Social.....	14
Área de Expressão e Comunicação.....	30
Educação Física.....	31
Educação artística.....	33
Linguagem Oral e Abordagem à escrita.....	38
Matemática.....	44
Área do Conhecimento do Mundo.....	48
Avaliação Global.....	52

## Introdução

O portefólio é um instrumento de avaliação que permite avaliar de forma contínua o desenvolvimento e as aprendizagens de uma criança. Este instrumento incide nos processos de aprendizagem e não apenas nos resultados e visa a participação de todos (educadores e equipa, criança e famílias). Esta participação da própria criança, proporciona-lhe o desenvolvimento de um autoconceito positivo, da autoconfiança e sentido de iniciativa pela reflexão sobre si própria e pelo reforço positivo que é fornecido nos comentários dos adultos permitindo também, deste modo, o desenvolvimento de hábitos e atitudes positivas face ao trabalho e à aprendizagem (Silva & Craveiro, 2014, p. 38).<sup>11</sup>

A realização deste portefólio com a participação do Dui ocorreu entre novembro de 2016 e janeiro de 2017, sendo que as minhas observações e registos começaram em setembro, no início do estágio. Estes registos e observações, tiveram por base o instrumento de avaliação Child Observation Record (COR). Apesar de este instrumento estar organizada em seis áreas diferentes (i) iniciativa, ii) relações sociais, iii) representação criativa, iv) música e movimento, v) linguagem e competência de leitura e escrita e vi) lógica e matemática, para a realização deste portefólio optei por aglomerá-las e ir ao encontro das áreas de conteúdo definidas pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016): i) Área de formação pessoal e social; ii) Área de Expressão e Comunicação e iii) Área do conhecimento do mundo.

Os objetivos deste portefólio são caracterizar, analisar e avaliar o percurso, desenvolvimento e aprendizagens do Dui durante estes quatro meses e, por essa razão está organizado em três separadores distintos:

- i) As escolhas da Escolhas do Dui inclui todas as fotografias e trabalhos por ele escolhidos, bem como o registo das conversas sobre os mesmos;
- ii) As escolhas da EL compreendem notas de campo, fotografias, registos de observações naturalistas, as quais procuram evidenciar o seu desenvolvimento nas diferentes áreas de conteúdo.
- iii) Avaliação global, onde é apresentado o balanço avaliativo da evolução do Dui.

---

<sup>11</sup> Silva, B. & Craveiro, C. (2014). O portefólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: considerações sobre a sua prática. *In Revista Zero-a-seis*, 1 (29), 33-53.

É de salientar que todos os documentos, estão acompanhados de pequenas reflexões realizadas por mim.

## A minha apresentação

Olá!!

Eu sou o Dui e tenho 3 anos e 8 meses. Gosto muito de participar em todas as atividades, de cantar e de brincar principalmente com os adultos, mas não de comer alimentos sólidos nem de mudanças na minha rotina.

O meu pai chama-se Fi e é professor de educação física. A minha mãe chama-se Ve e é estudante de Engenharia Civil. Eu tenho dois irmãos, um mais velho que se chama Mi tem 11 anos e uma mais nova a Ma Le que tem dois anos e que anda na mesma escola que eu. No recreio, sempre que posso, vou brincar com ela.



# As minhas escolhas



## Hoje estive com a EL a escolher qual a fotografia que queria colocar no meu portefólio

18-11-2016



A EL mostrou-me as fotografias e assim que as vi disse:

**DUI** – Ai ó oha (olha) aqui. É o Dudu. É é o Dudu.

**EL** – Sim é o Dudu. E o que o Dudu está a fazer?

**DUI** – Tá aqui. Ó do “ajo” (carro) .

**EL** – Estavas a fazer o carro?.

**DUI** – É. É o Dudu..

**EL** – Onde estava o Dudu? Nos jogos de chão, de mesa...

**DUI** – De mesa.

**EL** – E estavas sozinho?

**DUI** – É. É o carro. As “ótas” (Rodas).

**REFLEXÃO:** Hoje foi a primeira vez que me reuni com o Dui. Expliquei-lhe que íamos fazer o portefólio e que precisava da ajuda dele. Aceitou ir comigo animado e assim que viu as fotografias ficou muito feliz. Ria muito alto, evidenciando estar muito contente por estar a ver as suas fotos. Mostrei-lhe três fotografias de momentos de brincadeira livre

**EL** – Tu gostas desta fotografia?

**DUI** – “Fia” (fotografia).

**EL** - Porquê?

**DUI** – Tá aqui ete (este). – apontando para fotografia muito contente.

**EL** - queres dizer mais alguma coisa?

**DUI** – sim.

**EL** – o quê?

**DUI** – A coisa do Du.

**EL** – Sim, disseste coisas sobre o Dui. Agora queres ir brincar?

**DUI** – Sim.

**EL** - Obrigada.

e rapidamente escolheu esta. O seu discurso demonstra saber explicar o que observa na figura e compreender o que estávamos a conversar.

## Hoje estive com a EL a escolher qual um trabalho para o portefólio

18-11-2016



Fui com a EL à minha gaveta e tirei os últimos três desenhos que lá estavam.

Colocámo-los em cima e a EL disse-me:

**EL** – Escolhe um desenho.

**DUI** – “Ete” (este) aqui. .

**EL** – Então podemos guardar os outros?

**DUI** – sim.

**EL** – o que fizeste no teu desenho?

**DUI** – É aqui. É do “Du”.

**EL** – sim é do Dui, mas o que é que o Dui pintou?

**DUI** – pintou. É aqui. – apontando para os riscos cor de rosa. .

**EL** – Qual é essa cor?

**DUI** – “osa” (rosa).

**EL** - E esta? (apontando para o verde escuro.)

**DUI** – “Adul” (azul).

**EL** – É verde.

**DUI** – “Vede” (verde).

**EL** – E esta? (apontando para o vermelho.)

**DUI** – (impercetível).

**EL** – E o que o Dui desenhou?

**DUI** – É do Dudu.

**EL** – Sim, mas o que está desenhado?

**DUI** – Ali (aponta para os cantos).

Nesse momento o AntT foi ter com a EL para lhe arranjar o carro. Ao ver o carro eu disse “carro”.

**EL** – Queres ir brincar com o carro?

**Dui** – Sim.

**EL**- Então vai. Obrigada pela ajuda.

Guarda os desenhos na gaveta.

Levantei-me a sorrir , fui arrumar os desenhos e fui brincar.

**REFLEXÃO:** O Dui escolheu o seu trabalho com muita facilidade. Com esta conversa percebi que o Dui identifica o seu trabalho, pois repetia que era dele, e que sabe algumas cores, confundindo o azul com o verde. Além disso, ao nível da linguagem verifica-se a ausência de alguns sons, nomeadamente [R] em “osa”(rosa), [r] em “Du”(Dui) ou “vede”(verde) e o [j] em “ete”(este).

## Hoje escolhi um desenho para colocar no meu portefólio

9-12-2016



Sentei-me com a EL para ver as fotografias e ela pediu-me para ir buscar uma folha para escrever o que eu ia dizer. Eu pensei que a EL me tivesse pedido para ir buscar um desenho meu, já que íamos fazer escolhas para o meu portefólio. Por isso, fui à minha gaveta e escolhi um desenho que tinha feito e dei à EL, dizendo:

**DUI** – Tá aqui.

**EL** – Queres falar do teu desenho?

**DUI** – Tá aqui. É.

**EL** – E por que é que gostas desse desenho?

**DUI** – É o Du.

**EL** – Sim é teu. Mas gostas dele porquê?

**DUI** – É do Du. É esanhos.

**EL** – Desenhos?

**DUI** – É.

**DUI** – láste (pintaste).

**EL** – o que usaste para pintar este desenho?

**EL** – E o que desenhaste?

**DUI** – Bateu. (apontando para o círculo preto).

**EL** – O que é que bateu?

**DUI** – A bateu aqui.

**EL** – Bateu aqui?

**DUI** – É.

**EL** – E aqui? O que desenhaste? (apontando para os círculos vermelhos)

**DUI** – É edenho.

**EL** – Sim, é um desenho que tu pintaste.

**DUI** – É isso. Pintar os esenhos. (aponta para o círculo rosa)

**EL** – o que fizeste aí?

Dui – é rosa.

EL – E o que usaste para fazer esse círculo rosa?

Dui – (fiquei a olhar para a EL, não percebi o que me estava a perguntar)

EL – Usaste canetas, lápis, pinceis.... O que usaste?

Dui – Anetas (canetas). (olhava para os colegas a brincar)

EL – Queres dizer mais alguma coisa ou queres ir brincar?

Dui – Brincar.

EL – Então arruma o desenho e vai brincar.

Dui – Sim.

EL – Obrigada.

Dui – igada (obrigada).

**REFLEXÃO:** O momento de hoje, surgiu por iniciativa do Dui, uma vez que depois de tirar uma fotografia ao grupo a escolher as atividades, coloquei o telemóvel em cima da mesa. Nesse momento o Dui que estava a escolher a área para onde queria ir brincar, disse “toafias” (fotografias) e ficou ao meu lado. Perguntei se queria que lhe tirasse fotografias e ele disse que sim. Pedi-lhe então que se aproximasse da Marg que estava a olhar para nós e tirei uma fotografia aos dois. Depois, perguntei ao Dui para onde queria ir e voltou a repetir “toafias”(fotografias). Perguntei se queria ir escolher fotografias para o portefólio e disse que sim, por isso, fui buscar o computador e sentei-me com ele no tapete no chão. Porém, quando lhe pedi que fosse buscar uma folha para escrever o que ele ia dizer, ele foi escolher um desenho seu. Com este comportamento, o Dui revelou lembrar-se do dia em que esteve comigo a escolher fotografias e tomou iniciativa de escolher novamente. Além disso, ao tomar iniciativa demonstrou gostar de fazer o seu portefólio comigo. Durante a conversa, não foi muito fácil perceber o que tinha desenhado, embora o Dui tenha tentado explicar.

## **Hoje escolhi conversar sobre a árvore genealógica que trouxe de casa**

**16-12-2016**



Sentei-me com a EL na mesa dos desenhos e ela mostrou-me a árvore genealógica que trouxe de casa e dois desenhos que fiz na sala. Ao vê-los, não tive dúvidas sobre o trabalho que queria incluir no meu portefólio, pois peguei logo na árvore e disse, apontado para o meu pai:

**DUI** – É ma (meu) pai. É do Du.

**EL** – É, é do Dui. Mas o que é isso?

**DUI** – É Du.

**EL** – É a árvore. É a arvore que trouxeste de onde?

**DUI** – É ave (árvore).

**EL** – e quem são estas pessoas?

**DUI** – Aqui. (aponta para o avô).

**EL** – Quem é esse senhor?

**DUI** – É avô Is.

**EL** - É o avô?

**DUI** – É. É avó. ??? (impercetível).

A EL apontou para a avó Lui e perguntou quem era, mas eu queria ver e falar do meu pai, por isso apontei para o pai e disse:

**DUI** – É ma (meu) pai. ???  
(impercetível)

**EL** – O quê Dui?

**DUI** – (resposta impercetível)

**EL** – E aqui? Quem é esta senhora (Ma Lui)?

**DUI** – É avó Ziza.

**EL** – É a avó Ma Lui?

**DUI** –. É avó Ziza.

Olho para a minha fotografia e fico muito contente e digo “é o Du”. Depois olho para a fotografia da minha mana e fico a apontar para a fotografia e digo “Mar”.

**EL** – Quem é a Mar?

**DUI** – “Paceça” a Maia é fome?

**EL** – Tem fome?

**DUI** – É.

**EL** – Ela é a tua mana?

**DUI** –. É. É a mano (apontando para a fotografia do irmão)

**EL** – Como se chama o mano?

**DUI** – lel.

**EL** – É o Mi?

**DUI** – É.

**EL** – Olha Dui, de quem é que ainda não falaste?

**DUI** –. A mãe.

**EL** – Onde está a mãe?

**DUI** – Aqui. (sorrindo muito e apontando para a fotografia da mãe).

**EL** – Como se chama a mãe?

**DUI** – Era (Ve).

**EL** – É a Ver?

**DUI** – É Era.

De repente, olho para a fotografia da avó Lui e reparo numas pintinhas.

**DUI** – Está uja (está suja)!

**EL** - Está suja onde?

**DUI** – Aqui.

**EL** - É a fotografia que é muito antiga, muito velha. Dui, a mãe chama-se Ve e o pai?

**DUI** – Fii (Fi).

**EL** – Estas pessoas são todas da tua família.

**DUI** – Família (família).

**EL** - Gostaste de falar da tua família?

**DUI** – É (sorrindo rasgadamente).

**EL** - Queres dizer mais alguma coisa?

**DUI** – Sim.

**EL** - O quê?

**DUI** – está ujo (sujo).

**EL** - Passa o teu dedo. Consegues limpar? Não conseguimos. A fotografia é mesmo assim. Podemos arrumar?

**DUI** – odemos (podemos).

**EL** – Obrigada Dui.

**DUI** – Obrigada

**REFLEXÃO:** Com base neste momento é possível analisar que o Dui conhece todos os membros da sua família, representados na árvore. Sabe o grau de parentesco (mãe, pai, avó, avô, mana, mano) e refere os seus nomes. Durante toda a conversa o entusiasmo do Dui era evidente, poi falava alto, sorria e olha para a árvore com carinho. Contudo, depois de ter encontrado pintinha na fotografia da avó, ficou um pouco preocupado com a situação. Analisando a conversa especificamente, constata-se que o Dui refere constantemente “é” para designar o sim e para iniciar as frases.

## **Hoje reuni-me com EL para escolher uma fotografia, mas estava a gostar tanto que até escolhi duas**

**11-1-2016**

Enquanto pensava na área que queria ir brincar, a EL perguntou-me se queria ir escolher uma fotografia para o portefólio. Imediatamente respondi que sim e, por isso fui com ela até ao seu computador. Mas houve um problema, o computador da EL não queria ligar e tinha um círculo a rodar que eu achei muito graça e queria tentar tocar-lhe. Aquilo era

tão divertido que eu me ria muito e dizia “issa”. A EL não me compreendia, mas não fazia mal, eu estava a gostar mesmo muito de ver aquele círculo. Entretanto, o computador da EL ligou e a EL mostrou-me duas fotografias e disse-me:

**EL** - Dui qual destas fotografias queres que ponha no portefólio? Esta?

**DUI** – “Etá” (está) a pintar.

**EL** - Ou esta?

**DUI** – A “icico” ( triciclo). (aponto para esta fotografia)



**EL** – É esta que queres?

**DUI** – É. “Icico” (triciclo)

**EL** - E quem está nesta fotografia?

**DUI** – É o Du.

**EL** - Só o Dui?

**DUI** – É. Du.

**EL** – O que estás a fazer?

**DUI** – Andar o carros.

**EL** - Estás a andar no carro?

**DUI** – É.

**EL** - Onde?

**DUI** – A andar no carro, a rodas.

**EL** - Tem rodas?

**DUI** – É (apontando para as rodas). É o Dui (aponto para mim).

**EL** – Sim é o Dui. Olha e o Dui está onde? Na sala ou no recreio?

**DUI** – “equeio” (recreio).

**EL** – No recreio?

**DUI** – É.

**EL** – E com quem costumavas brincar no recreio? Com quem gostas de brincar?

Eu falei, a EL ainda pediu para que repetisse e eu fi-lo, mas a EL não compreendia. Então perguntou-me:

**EL** - Queres dizer mais alguma coisa?

**DUI** – É.

**EL** – O que queres dizer?

**DUI** – Mais (toco na fotografia do computador).

**EL** - Queres falar de outra fotografia?

**DUI – É.**

Como a EL tinha muitas fotografias minhas e dos meus amigos, abriu uma pasta para ir buscar mais fotografias minhas. Eu entusiasmei-me com tantas fotografias e repetia a rir “afias” (fotografias). De repente vi o Pikachu (o hamster da minha colega Sof), que ontem tinha passado o dia connosco e comecei a dizer alto:



**DUI** – ó é atos (ratos).

**EL** - Queres esta fotografia?

**DUI** – É.

**EL** – Tu gostas destas?

**DUI** – É. É “atos” (ratos) XXX (impercetível).

**EL** – O rato é de quem?

**DUI** – “a ato a óó” .

**EL** - O rato está a fazer óó?

**DUI** – É.

**EL** – E de quem é o rato?

**DUI** – “a óó”.

**EL** – Sim, ele está a fazer óó, mas é de quem? Quem o trouxe? Mora na casa de quem?

**DUI** – A Sof.

**EL** – É da Sof?

**DUI** – “ato” (rato).

**EL** – Quando veio cá à sala?

**DUI** – A mesa.

**EL** – Ele esteve na mesa?

**DUI** – É.

**EL** – Tu gostaste que ele viesse cá a sala?

**EL** – Sim.

**DUI** – Queres dizer mais alguma coisa?

**DUI** – Sim.

**EL** – O quê?

**DUI** – Outras?

**EL** – Queres ver mais fotografias?

**DUI** – Sim.

**EL** – Olha Dui, depois vemos mais está bem? Agora vais brincar que a EL tem de ir ver os outros meninos está bem?

**DUI** – É.

**EL** – Obrigada.

**Dui** – “Obigada”

**Reflexão:** Este momento com o Dui foi muito interessante, pois o Dui estava muito entusiasmado com as fotografias e queria falar delas, o que evidencia que está a gostar de estar a fazer este trabalho comigo. Além disso, hoje o Dui respondia a tudo, embora nem sempre à pergunta que lhe tinha sido colocada, o que poderá indicar que não a compreendia. Quanto à forma como responde às questões, sempre que o Dui quer dizer “sim” diz “é”, embora no fim da conversa tenha dito “sim”. O facto de o Dui ter escolhido uma fotografia do Pikachu, também é interessante, pois enquanto o Hamsters esteve na sala o Dui pouco lhe deu atenção. Contudo, a visita desta animal marcou positivamente o Dui, uma vez que o escolheu e fê-lo com um ar muito entusiasmado e feliz.



## As escolhas da EL

Neste capítulo apresentar-se-á a descrição do desenvolvimento do Dui em diversas áreas .



## Área da Formação Pessoal e Social



## O Dui tem aceitado experimentar novos alimentos

4-10-2016

**Nota de campo:** Apesar de o AntP. já ter feito 3 anos em agosto, hoje trouxe um bolo de aniversário para festejar com os colegas. Como já explicitado noutra nota de campo, o Dui não come sólidos, pelo que também não come bolo. Porém, hoje aceitou colocar um pedacinho de bolo na boca. Apesar de se ter engasgado/agoniado, de acordo com a educadora foi uma grande conquista, pois antes resistia a todas as tentativas para que experimentasse novas texturas.



17-11-2016

**Nota de campo:** Durante a hora da fruta, conversei com o grupo sobre as sementes da abóbora/pevides e perguntei se se lembravam de onde as sementes pequenas tinham vindo e o AntP. disse que eram da abóbora verde. Perguntei também de onde vinham as sementes grandes e várias crianças em simultâneo disseram abóbora laranja. Depois, lembrámos que serviam para dar novas abóboras, mas que também se podiam comer. Tendo-lhes mostrado as pevides que tinha levado. Expliquei-lhes que aquelas pevides tinham sido tratadas, ou seja, secas e temperadas com sal. Dei uma a cada criança para que pudesse provar e todas comeram com satisfação. O Dui, que não mastiga, aceitou a pevide e lambia.



## **O Dui tem revelado interesse por novos alimentos, alguns deles sólidos**

**19-10-2016**



**Nota de campo - Comer pão Dui:** enquanto ajudava o Dui a beber o leite, aproveitei para lanchar um pão com queijo de barrar. Ao ver-me comer o pão o Dui pediu-mo. Disse que ia buscar para ele e ele apontou para o meu. Por esta razão, tirei um pedaço na parte contrária à que estava a comer. Assim que lhe dei ele começou a rir-se e a

tocar com os dedos. Disse-lhe para por na boca e tocou com a ponta da língua no queijo. Pela expressão, indicou ter gostado, pelo que o incentivei a comer mais. Lentamente, o Dui foi colocando o pão na boca e foi lambendo e sugando. Chamei a educadora, que ficou muito admirada, pois nunca tinha comido pão. A determinada altura, deve ter-se soltado uma migalha e o Dui agonizou-se, porém conseguiu cuspir essa migalha para o guardanapo e voltou a lamber. Quando o pedaço de pão já estava muito mole e molhado, o Dui disse que queria mais e apontou para o local onde eu tinha tirado o meu pão (um espaço para os adultos). Achei muito curioso porque ele não queria o pão dos colegas, mas sim o nosso, embora fossem iguais. Depois de beber todo o leite, o Dui voltou a pedir o pão e a responsável pelo refeitório disse-me para lhe dar mais um pouquinho e assim o fiz. Ele ficou muito contente, mas não o voltou a colocar na boca, manteve-o na mão a olhar para ele e a tocar até chegar a sua avó. Este comportamento do Dui foi muito importante, dado que teve a iniciativa de pedir um alimento sólido, contrariamente ao que come habitualmente. Além disso, este poderá ser um indicador de que no futuro poderá comer alimentos sólidos, dado que demonstra curiosidade por eles.

#### **10-11-2016**

**Nota de campo comer gelado:** A sobremesa do almoço era gelado de melão, mas como não se sabia se o Dui comeria o gelado para ele havia fruta passada, como é habitual. Perguntei se podia tentar dar-lhe o gelado, pois era cremoso e assim sendo não haveria perigo de se engasgar. Tanto a educadora como a responsável do refeitório disseram que sim e dei o gelado ao Dui. Ele olhou para a taça e começou a rir-se. Expliquei-lhe que era gelado e que era bom. A primeira colherada foi colocada por ele próprio na boca. Assustou-se com o gelo e deitou fora. De modo a facilitar a experiência, esmaguei o gelado com a colher e dei-lhe a provar. Aceitou com receio e no fim disse “é bom”. Tentei novamente dar-lhe um pouco do gelado sem estar esmagado e, como era muito pequeno aceitou e acabou por comer todo o gelado. Além disso, no fim ainda comeu a fruta, o que foi muito bom. Considero que o facto de ter insistido para que experimentasse foi bom, uma vez que ao introduzir novos alimentos aos poucos, poderemos conseguir que daqui a uns tempos o Dui tenha uma alimentação um pouco mais variada.

#### **14-11-2016**

**Nota de campo – Hora da fruta:** Hoje a fruta era banana e enquanto distribuía as bananas pelas crianças, dei um pequeno pedaço ao Dui. Não perguntei se queria, entreguei-lhe simplesmente. O Dui aceitou e ficou com ela na mão. Depois de todas distribuídas, eu comi uma banana e enquanto comia, mostrava ao Dui como podia trincar. O Dui colocou a banana na boca e disse-lhe para trincar. O Dui trincou e tirou um pedaço quase invisível, mantendo-o na boca e engolindo. Logo de seguida insisti novamente, mas desta vez trincou um pedaço um pouco maior, ainda que continuasse a ser pequeno. Desta fez mandou fora e continuou a brincar com a banana. Dali a um pouco, pedi-lhe, insisti novamente e o Dui voltou a morder. Sempre que eram pedacinhos quase invisíveis o Dui não rejeitava, porém quando era um pouco maior mandava fora. Decidi então tentar colocar-lhe um dos pedaços que tinha mandado fora, na boca. Para isso, pedi-lhe que o trincasse novamente para que ficasse mais pequeno, ao que o Dui fez sem hesitar. Quando o tinha na boca pedi-lhe que engolisse e fê-lo, dizendo já está no final. Como não se engasgou nem se agoniou, repeti o procedimento até ao fim da banana, tendo o Dui comido todo o pedaço que lhe tinha dado. Este passo do Dui foi muito importante para o seu desenvolvimento, pois comeu o que os colegas estavam a comer, aceitando de livre vontade. Apesar de no fim, ter-se engasgado, não desisti o que me deixou bastante feliz, uma vez que poderá indicar que a longo prazo o Dui comerá sólidos.

**Boa Dui! Foi difícil, mas foi.**



**O Dui “comeu” pela primeira vez o segundo prato à refeição e gostou tanto que quase todos os dias pede o segundo prato e repete o comportamento**

**14-11-2016**

**Nota de campo – Pedir massa:** A educadora cooperante colocou o prato de massa da Mad à frente dela, mas como esta estava ao lado do Dui o prato ficava na sua direção. Assim que viu a massa o Dui olhou para mim e produzindo um som, apontou para a

massa. Perguntei-lhe se queria massa e respondeu-me que sim alegremente. Falei com a educadora sobre essa situação e a educadora deu-lhe um prato com um pouco de massa, carne e grão, ficando o Dui muito contente com a situação. No fim da sopa, puxou o prato de massa para si e segurou no garfo que lhe tinha dado, mas faltava-lhe algo, pois procurava junto ao prato. Perguntei-lhe o que queria e apontou para a faca da Mad, pelo que lhe dei uma faca. O Dui segurou nos talheres e picou a carne. Depois de um pouco a mexer na comida, insisti para que colocasse na boca, sendo que o Dui lambeu a carne. A sua expressão aparentou estranhar o sabor, mas disse que era bom. Esteve durante um tempo a mexer na comida e a representar que comia, como apresentado, mas não comeu nada. Ainda assim, o facto de mostrar interesse evidencia que está a evoluir nesta área e que, tal como a banana, poderá começar a comer brevemente. Este comportamento do Dui foi despoletado pelo prato de massa que deve ter achado que era para ele, pelo que, poderá ser uma boa ideia dar-lhe um pouco de comida todos os dias de modo a aumentar-lhe o interesse pela mesma.



😊 !!PARABÉNS DUI!! 😊

## O Dui adora estar com os adultos

10-11-2016

**Nota de campo - comer a sopa:** Pedimos ao Dui que comesse a sopa, mas ficou muito sério a olhar para mim. A educadora comentou que quando não estou, diz-lhe que eu não estou e por isso tem de comer sozinho, pelo que de modo a incentivá-lo a comer

sozinho disse-lhe que me ia embora e ele disse “não”, evidenciando estar a perceber o que eu estava a dizer. Acabei por sair mesmo e o Dui comeu toda a sopa rapidamente e sozinho. Quando voltei ficou muito feliz e elogiei-o por ter comido a sopa, de modo a incentivá-lo a fazer o mesmo noutros dias. Este comportamento do Dui evidencia que tem uma boa relação comigo e que gosta que esteja presente e perto dele quando está a comer.

### **30 de novembro 2016**

**Nota de campo – interação com o adulto:** Sentei-me ao lado do Dui na hora do conto. Assim que me sentei ao seu lado, o Dui segura da minha mão e dá um beijinho. Tendo em conta que teve um gesto carinhoso e que nunca entrou em conflito com nenhum adulto, considero que o comportamento do Dui poderá ser devido à atenção que o adulto lhe dá, na medida em que quando ele fala ou tenta interagir com o adulto, é-lhe dada atenção. O que não acontece com os colegas.

### **12-12-2016**

**Nota de campo - Interação Dui com o adulto:** Antes de ir para os jogos de chão o Dui foi arrumar o guardanapo que tinha estado a usar e, ao passar por mim deu-me um beijinho, sem que eu tivesse pedido ou dito algo. Com este comportamento o Dui demonstrou que tem afeto por mim, mas mais importante foi a sua manifestação de carinho com um adulto.

## **O Dui gostava muito de estar a brincar sozinho, principalmente com os carros**



**Embora no início o Dui brincasse maioritariamente sozinho, aos poucos foi descobrindo os colegas nas suas brincadeiras e começou a interagir mais com eles. Contudo, nem sempre conseguia controlar o seu entusiasmo.**

**21-11-2016**

**Nota de campo – situação com Dinis:** Durante a tarde, o Dui estava na área dos jogos de chão com o Dinis. De repente ouço bastante barulho e apercebo-me que o Dui estava com um carro na mão a falar (de forma impercetível) com o Dinis. O Dinis tentava aproximar-se da garagem e repetia “ó Dui”, mas sempre que tentava dizer algo o Dui falava mais alto e bracejava com o carro na mão. O Dui continuou a brincar e o Dinis também, mas dali a um pouco o Dui começa a falar ainda mais alto e a bracejar mais brutaemente, estando o Dinis sentado encostado ao armário. O Dinis apercebeu-se que eu estava a observar e modificou a sua expressão: ficou tranquilo. Nesse momento, sem que eu ou o Dinis disséssemos algo, o Dui acalmou-se e continuou a brincar, o que para mim poderá indicar que se tenha apercebido que eu estava a ver.



**22-11-2016**

**Nota de campo – situação com a Mat:** estávamos todos no corredor a cantar à espera que pudéssemos entrar no refeitório, quando o Dui mexeu na Mat. A Mat olhou para ele, mas ignorou-o, tal como costuma fazer com os restantes colegas. O Dui insistiu e como a Mat continuava a ignorar e o Dui tenta apertar-lhe as bochechas, embora não tenha

concretizado a sua ação porque chamei “Dui” e disse-lhe que só podia dar beijinhos e festinhas. Ao ouvir-me o Dui chegou-se para trás e continuou a aguardar.

**21-11-2016**

**Nota de campo n.º 9\_21: sala de atividades – Dui (interação com o Rod):** À tarde, na hora de arrumar a sala o Rod estava a arrumar a área do faz de conta, mais concretamente a área do fogão que tem uns alguidares pequenos. O Rod tinha um alguidar na mão que tentava encaixar no fogão e o Dui tinha outro na mão que batia no alguidar do Rod, rindo-se com o barulho que fazia. O Dui repetiu o batimento cerca de 4/5 vezes e o Rod dizia-lhe “é para arrumar, é para arrumar”. Nesse momento o Rod apercebeu-se que eu estava perto e disse-me “ele não está a brincar comigo” ao que respondi “tens razão, agora é para arrumar, vá Dui arruma isso e deixa o Rod arrumar” e afastei-me um pouco. O Rod continuava a tentar encaixar o alguidar e o Dui volta a bater com o alguidar no seu. O Rod faz-lhe cara zangada e o Dui bate novamente, mas desta vez na cara/ombro do Rod ao que o Rod lhe diz “eu não estou a brincar contigo”, larga o alguidar e vai arrumar os panos. Como Dui ia novamente ter com o Rod, intervim e expliquei-lhe que tinham mesmo de arrumar os alguidares, ajudando-o a arrumá-los. Desta situação considero que o Dui queria brincar com o Rod e destaco a calma com que o Rod agiu nessa situação, pois falou com ele, fez-lhe cara feia, mas nunca reagiu como agressão ou gritos, o que poderá ter contribuído para que o Dui continuasse empolgado com os alguidares

**Apesar de o Dui às vezes magoar os colegas, na maioria das vezes reconhece que fez mal e pede desculpa ou faz um carinho por iniciativa própria.**

**17-11-2016**

**Nota de campo – situação com a Rit:** Durante a reunião da manhã, o Dui estava sentado ao lado da Rit. O Dui começou a tocar no braço da Rit e a Rit também lhe tocava e ria-se. Como a Rit gosta muito de estar a dar abraços e ambos pareciam estar divertidos, deixei que estivessem mesmo estando em reunião. A dada altura a Rit começou a produzir vocalizações e o Dui também, mas aparentaram estar a zangar-se. O Dui continuava a tentar agarrar a Rit, mas a Rit afastava-o até que o Dui empurrou a

cadeira dela para trás e a Rit caiu, tendo começado a chorar. Enquanto me aproximava o Dui imediatamente deu um beijinho nas costas da Rit, sendo que quando cheguei junto deles acalmei a Rit e verifiquei se não se tinha magoado e apenas disse que tinham de ter cuidado e que o Dui não podia puxar a cadeira, porque magoou a Rit.

**18-11-2016**

**Nota de campo – situação com Rit:** Na reunião da tarde, o Dui estava sentado ao lado da Rit. Estavam a dar festinhas e abraços um ao outro e eu e a educadora comentamos que a Rit gosta muito de abraços. O Dui fazia festinhas no braço, quando pegou na mão da Rit, abriu a boca e preparava-se para lhe dar uma dentada. Ao ver a situação, a educadora disse “é beijinho não é Dui?”. Rapidamente o Dui fechou a boca de deu beijinho. Continuaram muito carinhosos até irem para o refeitório

**O Dui tem revelado bastante iniciativa na interação com os pares.**

**27-10-2016**

**Nota de campo:** Perto do final da aula de dança, o Dinis estava sentado a assistir à aula de dança quando a Lar se sentou junto dele a convencê-lo a fazer a aula. Não consegui ouvir o que dizia devido ao som da música, mas a Lar movimentava as mãos e os braços parecendo estar a dizer-lhe para ir para o meio da sala, reproduzindo exatamente os gestos dos adultos quando se aproximavam do Din. O Dui que passou perto deles, aproximou-se e movimentava também ele os braços, fazendo como a Lar. Nesse momento o Vic também se sentou, embora afastado destes e o Dui foi ter com ele e fazia os mesmos gestos, pelo que deduzo que o estivesse a incentivar para ir fazer a aula. Este momento foi muito interessante, devido à forma como a Lar reproduzindo os movimentos dos adultos e contagia os que estão à sua volta. Além disso, eles estavam a tentar resolver a situação, sem ser necessária a intervenção do adulto.

**6-12-2016**

**Nota de campo - Dui e Lar na mesa de luz:** O Dui e a Lar estavam na mesa de luz. Ambos se riam e falavam, até que de repente, ambos se colocaram a reclamar com uma criança da sala do lado que também se encontrava no corredor. A Lar repetia “vai vai vai” e o Dui dizia “ei, oda, ei ei é”, apontado o dedo para o colega, tendo voltado para a mesa de luz logo depois. Apesar de não ter percebido o que tinha acontecido, não interrompi, uma vez que o Dui e a Lar estavam bastante entretidos e comunicativos com a outra criança.



**Agora o Dui já controla os seus impulsos, não magoa os colegas, e quer estar sempre a brincar com eles.**

**6-1-2017**

**Nota de campo - Interação com a Em:** Durante a escolha dos livros o Dui estava sentado ao lado da Em. Involuntariamente deu-lhe com o braço, mas como a Ema estava um pouco agitada, disse bruscamente “para Dui”, empurrando-lhe o braço. O Dui olhou para a Em e respondeu ainda mais alto do que ela “para Em”, empurrando-lhe o braço. Repetiram estas ações diversas vezes até que intervim e disse que já chegava, repreendendo a Em, dizendo-lhe está sempre a queixar-se do Dui, mas que depois estava ali a chateá-lo. Tendo em consideração os comportamentos menos positivos do Dui, esta situação foi muito interessante, uma vez que o Dui controlou os seus impulsos e apenas respondia, reproduzindo as ações da Ema. Além disso, o Dui dizia as frases corretamente, produzindo todos os sons.

**9-1-2017**

**Nota de campo - interação com a Carmo:** Durante a reunião da manhã, o Dui estava sentado ao lado da Carmo. A dada altura O Dui começa a fazer festinhas à Carmo. A Cara faz uma cara descontente e desvia-se, mas o Dui insiste nas festinhas. A Cara demonstra-se ainda mais descontente e a educadora chama-a e diz-lhe que o Dui está a fazer-lhes festinhas porque gosta dela. O Dui faz mais uma festinha e fica sossegado. Este momento foi relevante, uma vez que apesar de a Carmo o ter afastado e ter-se

demonstrado descontente, o Dui controlou-se e não manifestou nenhum tipo de agressão.

**12-1-2016**

**Nota de campo – Brincadeira com a Em:** Depois de terminarem de lanchar, as crianças permaneceram na mesa à espera que os colegas acabassem. A dada altura ouço o Dui a rir à gargalhada e por isso fico a observar a situação. Ele, que está sentado ao lado da Em, estava juntamente com ela a apanhar as migalhas do pão e a atirar para longe. Pedi-lhes que parassem de atirar e ambos obedeceram, embora tenham continuado a apanhar as migalhas. Este momento foi muito importante pois o Dui esteve em interação com uma colega, divertindo-se e fazendo um disparate, o que ainda não tinha tido oportunidade de observar.

**Está a ficar um brinçalhão.**



**O Dui conhece todos os seus amigos pelo nome.**

**O Dui tem expressado cada vez melhor as suas vontades. Até já me dizia que não e dizia o que queria. 😊**

**7-12-2016**

**Nota de campo - Dui Mesa de luz:** O Dui passou a manhã na mesa de luz com a Marta. Esta semana tem estado focado na mesa de luz, pois quer ir sempre para lá. Quando escolhe uma área, brinca nessa área vários dias seguido, dado que nas semanas anteriores queria sempre ir para os jogos de chão e esta semana está focado na mesa

de luz. À tarde, depois da avaliação do dia e enquanto a educadora dava recados, o Dui levantou-se e ia para a mesa de luz, expliquei-lhe que não podia porque estávamos em reunião e ele repetia que queria a mesa de luz. Só se voltou a sentar, quando peguei nele e o coloquei na cadeira.

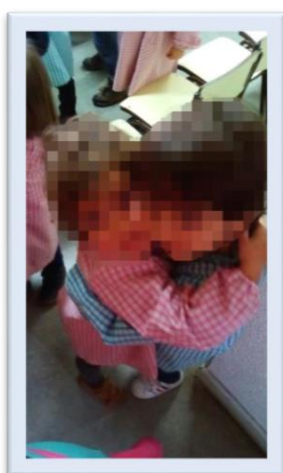
**12-1-2017**

**Nota de campo - Dui come pedacinhos de pêssego misturado no iogurte ao lanche:** O lanche do Dui hoje era iogurte com bolacha, pelo que lhe disse para comer. O Dui começou a mexer no prato com a colher, mas não colocava nada na boca. Aproximei-me dele, baixando-me ao seu nível, e tentei dar-lhe um pouco do iogurte. O Dui teve uma reação bastante distinta do habitual, pois tapou a boca e começou a fazer barulho como se fosse chorar. Perguntei-lhe o que se passava porque só lhe ia dar o iogurte e o Dui nada me respondia, apenas segurava as minhas mãos e deitava a cabeça no meu ombro. Disse-lhe que não queria mimos que era hora de comer e que tinha de comer. O Dui ficou ainda mais nervoso e a tentar agarrar os meus braços até que elevei a voz e disse-lhe que já chegava e que tinha de ter calma. O Dui olhou seriamente para mim e começou a apontar para o prato, tentando explicar-me a razão de estar assim. Comecei a mexer na comida e apercebi-me que o iogurte era de pedaços e, por isso, tinha bocadinhos de pêssego. Disse-lhe que para ter calma que ia tirar o pêssego e mexi na comida, tentando tapar os pedacinhos com o iogurte. Aos poucos fui dando o lanche ao Dui e ele foi comendo, embora me apertasse a mão cada vez que tinha um pedaço de pêssego na boca. Enquanto lhe dava a comida, ia dizendo que não fazia mal, que o iogurte era muito bom e dava-lhe pouca quantidade de cada vez e o Dui comeu tudo até ao fim.

**O Dui é muito carinhoso. Expressa os seus sentimentos com gestos, têm demonstrado consciência dos sentimentos dos outros**



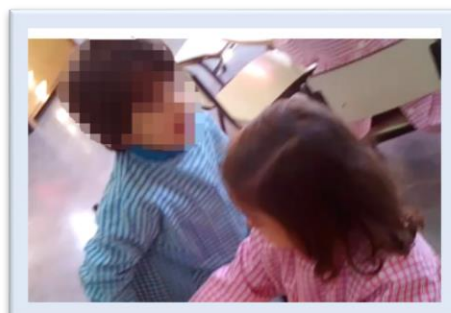
**22-11-2016**



**Nota de campo:** Enquanto arrumávamos a sala para ir comer a fruta, a Rit chama-me e diz “ Exa, ó ó abaxo (EL, olha, olha, abraço)” querendo que a visse abraçada ao Dui. Ao vê-los disse-lhe “ que lindos! A dar abraços, abraços são bons não são?”. Ambos responderam que sim. O Dui e a Rit têm demonstrado que gostam um do outro, dado que várias vezes se abraçam e quando têm de escolher um colega para formar comboio, escolhem-se um ao outro diversas vezes. Apesar de a Rit também não ter um discurso muito perceptível, tal como o Dui, tendo em conta que há contacto físico (abraços e festinhas), a comunicação oral não se torna uma barreira à interação dos dois.

**12-12-2016**

**Nota de campo - Dui e Margarida na área das ciências:** O Dui e a Margarida foram para a área das ciências à tarde. Brincavam ao lado um do outro e o Dui tinha a lupa na mão. Largou-a na mesa e, assim que a Margarida pegou na lupa, o Dui tirou-lha e verbalizou algo impercetível. A Margarida ficou a olhar para ele e, para a compensar, o Dui pegou na maior concha que estava na mesa e deu-lha dizendo “é gandi (grande)” e colocou a lupa no lado contrário ao dela. Este comportamento do Dui foi muito interessante, dado que por um lado afirmou a sua vontade sem entrar em



conflito, mas preocupou-se com a colega e quis recompensá-la por não ter a lupa. Além disso, Dui utilizou linguagem verbal na sua interação com o colega, que embora não tenha sido totalmente perceptível, poderá ter ajudado a que o momento fosse tranquilo.

**10-1-2017**

**Nota de campo n.º 14\_6: Sala de atividades - interação (Dui e Rit):** Durante a reunião da manhã, o Dui estava sentado ao lado da Rit e, como é habitual quando está ao lado dela, começou a fazer festinhas. A Rit foi muito recetiva e retribuía as festas ao Dui. Estiveram a trocar mimos durante muito tempo. A dada altura a Rit mostrou-se incomodada e queixou-se pelo que tanto eu como a educadora lhe dissemos que se não queria, dissesse ao Dui para parar. Ela assim o fez, mas o Dui segurou-lhe a cara e deu-lhe um beijinho. Dali a um pouco estavam novamente a trocar mimos e estiveram algum tempo abraçados.



O facto de a Rit ser muito carinhosa com todos (crianças e adultos) contribui para que tenha interações positivas com o Dui, pois também ele gosta muito de mimos. Além disso, há a destacar o controlo do Dui, na medida em que quando a Rit se queixou e lhe disse para parar o Dui não a agrediu, mas segurou-lhe a cara e deu um beijinho.

**12-1-2016**

**Nota de campo – Dui chama a EL de princesa:** Depois de dar o lanche ao Dui, fui ajudar a Mad que estava sentada ao seu lado. O Dui falou para mim, mas não conseguia perceber o que dizia. Dali a um pouco levantou-se e começou a fazer-me festinhas e a dizer “pinxexa”. Olhei para ele surpreendida com a situação e disse-lhe “estas a dizer

princesa?!” ao que me respondeu a sorrir “pinxexa” e deu-me um abraço. Perguntei-lhe “eu sou princesa?” ao que me responde “é”. Retribuí o abraço, mas pedi-lhe que se fosse sentar porque estava a ajudar a Mad e os outros colegas podiam levantar-se também. Fiquei muito surpreendida com o gesto do Dui, pois embora saiba que tenho uma relação muito próxima com ele, tendo em conta o seu desenvolvimento linguístico, não esperava que me dissesse “princesa”.



**O Dui envolve-se em todas as atividades, é muito participativo e está muito à vontade na exposição aos outros**

**7-12-2012**

**Nota de campo - avaliação do dia:** Ao realizar a avaliação do dia, como o Dui era o chefe pedi a sua colaboração. Pedi-lhe que fosse buscar as canetas para a avaliação e rapidamente me deu três canetas: vermelha, amarela e verde. Pedi-lhe que me ajudasse a fazer a avaliação e que perguntasse aos amigos se tinham brincado nas áreas, ao que o Dui respondeu muito positivamente, pois olhou para o grupo e disse “incar áreas?”, todo o grupo respondeu que sim e pedi ao Dui que me desse a caneta correspondente a *todos*. Pegou na verde e disse “edi”. Nesse momento reforcei que podia usar as mãos para me dar as canetas. No fim, pedi-lhe que usasse as mãos para mostrar o plano aos amigos e ele assim o fez, com uma expressão muito contente, revelando estar a sentir-se bem com o momento. Durante a



avaliação o Dui não se mostrou envergonhado e repetia o que eu lhe dizia para perguntar aos colegas, revelando-se estar muito à vontade na exposição ao grande grupo.

## **O Dui não gosta de estar sozinho. Gosta de ter companhia e quando não a tem procura-a.**

**9-12-2016**

**Nota de campo - Interação Dui:** Depois de estar cerca de dois min a brincar sozinho com o carro, Dui foi para a área do faz de conta, demonstrando não querer estar a brincar sozinho. Pegou num tapa olhos de dormir que estava caído no chão e assim que o AntP. passou, o Dui bateu-lhe com aquilo. Como aquilo não dói, por ser de pano o AntP. não sentia nada e continuava a andar e o Dui continuava a andar atrás dele a bater-lhe. Nesse momento a educadora disse “Dui para!”. O Dui olhou para ela, parou, pegou num cabide e ficou a tentar colocar o tapa olhos no cabide.

**4-1-2017**

**Nota de campo – Interação Lar e Dui:** O Dui foi ao wc na altura em que a Lar decidiu ir para a mesa de luz. Como a área estava cheia a Lar esteve algum tempo a olhar para o quadro das atividades. Nessa altura chegou o Dui que se juntou à Lar, pois também queria ir para a mesa de luz. A Lar e o Dui insistiam em ir para a mesa de luz, indo até essa área falar com a Sof e a Isa que lá se encontravam. O Dui seguia a Lar e reproduzia os seus movimentos, como espreitar na porta (mesa de luz encontra-se no corredor) e levantar o dedo. Voltaram ao quadro e decidiram ir para a plasticina, mas antes de ir a Lar perguntou aos gritos “podemos ir para a plasticina?” e o Dui repete a pergunta com o mesmo tom melódico que a Lar. Respondemos que sim e ambos foram buscar a plasticina e sentaram-se a brincar tranquilamente.



**12-1-2017**

**Nota de campo – Interesse em estar com a Mad:** O Dui escolheu ir para a mesa de luz, colocou o seu cartão nessa área e foi. Breves segundos depois, volta à sala e ao ver a Mad escolher a área para onde iria, começa a dizer “Mad” e a apontar para a mesa de luz. Como a Mad não lhe ligava, ele toca-lhe no braço e repete “Mad” e aponta para a mesa de luz. A Mad olha-o com cara feia e volta a olhar para as áreas para escolher. O Dui olha para mim indignado e digo-lhe que a Mad não quer ir para a mesa de luz, mas que ele podia ir sozinho. Imediatamente tira o seu cartão da área, coloca-o na área do desenho e vai para lá. Esse comportamento do Dui evidenciou que não queria estar na mesa de luz sozinho. Além disso, foi capaz de solucionar a sua vontade, pois, uma vez que não queria estar sozinho e ninguém queria ir para a mesa de luz, trocou de área. (Nota de campo nº.14\_21, 12 de janeiro, 2016, sala de atividades).

**19-1-2017**

**Nota de campo - Dui e Rod na mesa de atividades:** No momento de escolher a área em que queria brincar, o Dui colocou o seu cartão na área dos jogos de mesa. Contudo, depois de o fazer reparou que o Rod tinha colocado o seu cartão na área da mesa de luz. Imediatamente retirou o seu cartão dos jogos de mesa e colocou na mesa de luz, indo atrás do Rod chamando por ele. Passaram toda a manhã a brincar na mesa de luz sem qualquer conflito. Enquanto brincavam partilhavam as peças e falavam entre si, rindo bastante.

## **O Dui escolhe sempre a área onde quer brincar, mas nem sempre fica satisfeito com a escolha, por isso vai trocando de área em área**

**13-1-2017**

**Nota de campo:** Quando foi chamado para escolher a área onde queria brincar, o Dui escolheu os jogos de mesa, colocando a sua fotografia no sitio específico. Pegou num jogo, colocou na mesa e começou a brincar. Dali a um pouco, arruma o jogo, dirige-se ao quadro das atividades, e coloca a sua fotografia na área da modelagem. Vai buscar a plasticina e segue para uma mesa. Tira a plasticina da caixa, arruma a plasticina que tinha tirado e vai ao quadro das tarefas trocar a sua fotografia para a área do faz de conta. Chega à área, olha para os colegas, mexe nos pratos e volta a dirigir-se para o quadro das atividades, trocando a sua fotografia para o sofá. Este comportamento do Dui poderá ser analisado em duas perspetivas. Por um lado, o Dui tomou a iniciativa de sempre quis mudar de área, dirigiu-se ao quadro e trocar a sua fotografia, o que é positivo, pois antes não fazia nada sem pedir autorização. Por outro lado, esta troca constante de área poderá indicar que o Dui estivesse um pouco agitado e não soubesse o que fazer.

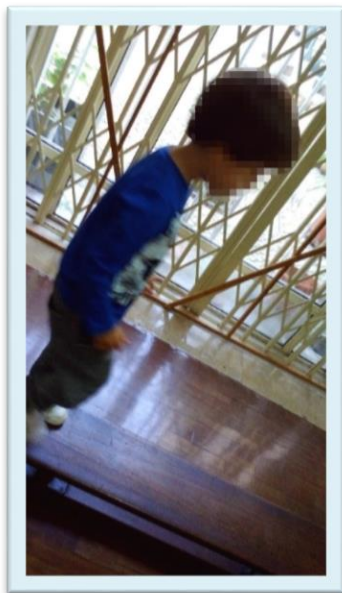


# Área de Expressão e Comunicação



## Educação física

**O Dui realiza todas as tarefas nas sessões de educação física com muito entusiasmo. Ultrapassa os obstáculos, por baixo ou por cima, com calma e cuidado.**



**12-10-2016**

**Nota de campo - sessão de ed. Física:** Ao atravessar o banco sueco o Dui estava hesitante e queria a minha ajuda. Tentei que o fizesse sozinho, mas mantive-me sempre perto. Observei que o Dui coloca os pés virados para dentro e muito próximos, o que dificultava a ação.

**7- 11-2016**

Em relação à passagem pelos objetos, mais uma vez o banco sueco foi o que causou mais dificuldade. Há crianças (Mad, Dui) que sentem muito receio de atravessar o banco, fazendo-o muito devagarinho.

**O Dui envolve-se nos jogos, embora às vezes se disperse do grupo**

**10-1-2017**

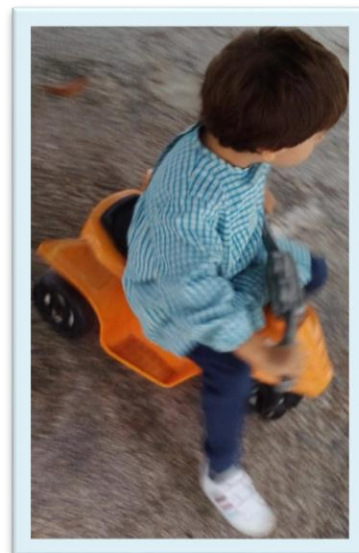
**Nota de campo:** Ao iniciar a sessão, formei uma roda e comecei a cantar “vamos cantar, começa devagar. Depois de começar, já não pode mais parar. Uma mão!”. À medida que ia pedindo as diferentes partes do corpo, as crianças tinham de movimentar essas partes, sendo que no final teriam de mexer o corpo todo. No início o Dui ia fazendo, demonstrando estar atento e identificando as partes do seu corpo. Contudo, em diversos momentos ficava parado, sendo necessário chamá-lo para que fizesse. Apesar de se distrair, sempre que o chamava reagia positivamente e fazia os movimentos que eu estava a fazer.

**17-1-2017**

**Nota de campo:** Durante a sessão, pedi ao grupo que andasse e parasse de acordo com as minhas indicações. Sempre que eu acelerava um pouco os passos, o Dui entusiasma-se e começava a gritar. Pedi-lhe que não fizesse barulho porque todos tinham de ouvir as minhas indicações e dali a um pouco o Dui estava parado afastado do grupo. Incentivei-me e o Dui voltou a participar.

**No recreio o Dui adora andar no triciclo cor de laranja, mas ainda não pedala.**

**21-10-2016**



## Educação Artística

**O Dui adora as sessões de música. É muito participativo e reproduz os sons e as ações pedidas pelo professor.**

**3-10-2016**

**Nota de campo- Sessão musical:** O Dui realizou todas as ações pedidas pelo professor de música, mostrando-se muito concentrado no que estava a fazer. Uma dessas ações foi a reprodução de sílabas neutras de forma ritmada. Como o Dui tem algumas dificuldades na verbalização das palavras, não estava à espera que reproduzisse as sílabas com ritmo. No entanto, infiro que a dificuldade do Dui não se deve à produção de sons isolados, mas sim, à produção de palavras.

**14-11-2016**

**Nota de campo – Sessão de música (Dui):** O professor de música cantava canção do “bom dia” e o Dui não reagia, agindo como se nem estivesse lá, mesmo quando o professor disse o nome dele. No entanto, no fim da canção o professor costuma fazer “papapapapa”, levantando e baixando os braços e assim que o professor o fez o Dui reagiu e repetiu o que estava a ser feito. Este comportamento do Dui poderá ser devido ao facto de a canção do “bom dia” ter sido diferente do que a que habitualmente canta.

**14-11-2016**

**Nota de campo – Sessão de música (movimento):** Contrariamente ao que tem acontecido nas sessões de música anteriores, hoje numa das músicas o professor introduziu movimento com os pés (Cruzar os pés para a esquerda, cruzar os pés para a direita, dar uma volta para a esquerda, dar uma volta para a direita). Habitualmente pede movimento, mas que não seja necessário que as crianças saiam do lugar. O Dui tentou, mas cruzar os pés era muito difícil para ele, pelo que andava para a frente. (nota de campo n. 08\_5, 14 de novembro, 2016, sala de atividades).

**Tal como na música, na dança o Dui também tenta realizar todas as tarefas. É muito participativo e recetivo às atividades propostas. Contudo, às vezes fica um pouco perdido, mas ou sozinho ou com a ajuda do adulto, volta a envolver-se na sessão.**



**5-1-2017**

**Nota de campo - Sessão de dança (Dui):** Durante a aula de dança o Dui executou todos os movimentos pedidos pela professora S, executando-os com muito entusiasmo. Durante a sessão foi pedido que cada rapaz fosse buscar uma rapariga e o Dui ficou um pouco baralhado, olhando para todas. Quando olhou para a Rit, tentou ir buscá-la, mas já outro colega se tinha antecipado, por isso foi dançar com a Bra, tendo dançado com muito cuidado e atenção. Durante toda a sessão de dança o entusiasmo do Dui foi evidente.



**Nas artes plásticas, o Dui manuseia bem a cola e concentra-se facilmente nas suas tarefas**

**4-1-2017**

**Nota de campo - Construir a coroa:** O Dui esteve a construir a sua coroa. Enquanto colava papelinhos, manuseava corretamente a cola, aplicando cola na coroa e colocando o papel por cima. Porém, estava a colar muitos papelinhos no mesmo espaço e a educadora disse-lhe para também colar no outro lado. Ele assim o fez (figuras 1 e 2). Como a educadora estava a colocar um laço na coroa da Frana o Dui pediu-lhe um laço também. Esta situação permitiu observar que o Dui faz colagens corretamente e observar o Dui a escolher o que queria, usando a linguagem verbal para expor a sua vontade.



**O Dui rasga o papel com muita perícia**

**17-11-2016**

Hoje as crianças estiveram a rascar papel. Do que consegui observar tenho a destacar o Dui, uma vez que rasgava com muita perícia o papel, rasgando tirinhas muito finas e direitas. Além disso, durante este tempo, manteve muito concentrado no que estava a fazer.

## O Dui usa diferentes materiais nas suas produções

9-11-2016



14-11-2016



2-12-2016



15-12-2016

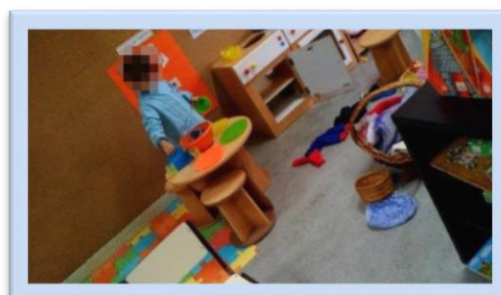


## **Enquanto pinta o Dui fica muito concentrado.**

**Nota de campo - Dui a pintar:** O Dui andava a trocar de área em área e sugeri-lhe que fosse fazer uma pintura, pois há algum tempo que não fazia nenhuma. Aceitou entusiasmado e foi buscar a bata. A Mad também quis ir fazer pintura e estiveram os dois, lado a lado a trabalhar. Enquanto pintavam, o Dui manteve-se em silêncio, muito concentrado no que fazia, sendo que por vezes ficava a observar a Mad a pintar.



## **O Dui brinca ao faz de conta, recriando situações do quotidiano.**



## **Hoje observei o Dui a fazer desenhos**

**Nota de campo - manipulação da caneta:** Depois de fazer aguarelas, o Dui foi buscar uma folha e canetas e começou a fazer o seu desenho. Desenhou diversos círculos de cores diferentes e verbalizava enquanto desenhava. Perguntei-lhe o que desenhava, ele respondeu-me, mas não entendi. Por isso deixei-o concentrado no que estava a fazer. Enquanto desenha, segura a caneta com a mão virada para baixo e tem a preocupação de segurar a folha para não fugir.



## **O Dui tem demonstrado interesse em utilizar a tesoura nos seus trabalhos**

**13-1-2017**

**Nota de campo – Dui a cortar com a tesoura:** O Dui estava com a Frana nos desenhos e a Frana, depois de fazer o seu desenho, pediu-me para cortar. Dei-lhe uma tesoura e ela cortou. O Dui que estava ao seu lado, fazia o seu desenho, mas estava atento ao que a Frana fazia. Quando a ela foi marcar a presença, deixou a tesoura na mesa e o Dui tentou tocar-lhe lentamente. Perguntei-lhe se queria uma tesoura e entusiasmado disse que sim. Dei-lhe a tesoura e o Dui sabia como a pegar, dado que colocou os dedos no sítio e posição certos. Contudo, ao cortar, virava a mão ao contrário, pelo que tive que segurar-lhe a mão e ajudá-lo a cortar durante um pouco. Quando esteve a cortar sozinho, tinha algumas dificuldades no corte, pois a folha



em vez de ser cortada dobrava. Por isso, para o ajudar, segurei-lhe as pontas das folhas e ele cortava no meio. O Dui esteve nesta atividade cerca de 20 minutos.

13-1-2017



**Nota de campo - Dui a cortar com a tesoura:** À tarde, depois de terem escolhido para onde queriam ir brincar, o Dui foi buscar uma folha branca e veio ter comigo a dizer “Exa, Exa” e a fazer o gesto de cortar o papel com os dedos. Fiz sinal à educadora, pois o Dui estava a pedir para cortar e a educadora perguntou-lhe o que ele queria. Ele não respondia e continuava a fazer o gesto. A educadora perguntou-lhe se queria desenhar e ele disse que sim, então explicou-lhe que não era desenhar, mas sim cortar e o Dui reproduziu a palavra “cortar”. Depois fui com ele para uma mesa e esteve a cortar a folha. Este comportamento evidenciou que gostou de ter estado a cortar, podendo este interesse dever-se ao facto de ser uma atividade nova.

**Linguagem Oral e Abordagem à escrita**

**Apesar de no início quase não ouvir o Dui falar, ele tem demonstrado cada vez mais vontade em comunicar**

## **usando, a linguagem oral. E aos poucos foi falando mais e melhor. 😊**

**Nota de campo n.º 2\_4: recreio – Dui a comer a fruta:** Como o Dui não come sólidos, não costuma comer a fruta antes da refeição como os seus colegas, porém, como tem sido realizado noutros dias, a educadora deu um pouco de maçã ao Dui e este esteve a lamber e raspar com os dentes durante algum tempo. Como demorou um pouco mais que os colegas, afastei-me da zona onde estava ele estava para observar o restante grupo. A dada altura, tinha a Dui a fazer-me sinais como se estivesse a chamar-me. Aproximei-me dele e ele verbalizou diversas palavras, embora tenham sido impercetíveis para mim. Ainda assim, consegui perceber que tinha a ver com a maçã, pois falava e colocava a maçã na boca, repetindo esta ação diversas vezes seguidas. Esta vontade de falar enquanto comia, poderá significar que o Dui queria mostrar que estava a ser capaz de realizar aquela ação, estando a ser muito gratificante para ele.

## **O Dui identifica algumas letras e números e manuseia corretamente os livros**

**21-10-2016**

**Nota de campo n.º 4\_20: Sala de atividades – identificação de letras e números (Dui):** Tendo em conta que hoje foi um dia diferente, na medida em que as crianças iriam embora depois da sesta, enquanto o Dui esperava que os colegas acordassem e que chegasse a sua mãe, dei-lhe um livro para se entreter. Ele viu todas as páginas, uma por uma com muito interesse, manuseando as folhas com correção e cuidado. Dali a um pouco sentei-me junto dele e quando ele estava a ver a contracapa, apontando para o número 11 que lá se encontrava repetiu 3 vezes “um”. Ao ouvi-lo, perguntei, o que era e ele repetiu “um”. Perguntei-lhe onde estava o 1 e ele apontou exatamente para o “1”. Entretanto olhou para a palavra “aprender” e disse “A P” e não consegui entender o que disse mais. Fiquei muito admirada com o comportamento do Dui, pois ainda não tinha visto nenhuma criança da sala identificar números e letras. Nesse momento chamei a educadora e disse-lhe o que tinha acabado de acontecer, ao que me respondeu que sabia e que o Dui era assim, muito dotado em algumas competências e noutras não.



## O Dui gostou muito das Histórias Sociais™ (*Já sei usar as mãos e Já sei brincar*) que construí para ele

6-12-2016

Hoje iniciei a intervenção da investigação com a leitura da história “já sei usar as

mãos” ao Dui. Depois da confeção do pão e enquanto os colegas foram ao recreio, perguntei ao Dui se queria ir ver uma história comigo. Ele aceitou rapidamente e juntos fomos para a sala. Sentamo-nos no sofá confortavelmente e mostrei o livro ao Dui e assim que ele o viu, começou a rir-se. À



medida que lhe ia lendo a história, segurava-lhe as mãos e fazia-lhes festinhas sempre que dizia “uso as mãos...”. O Dui aceitava que lhe mexesse nas mãos e repetia o que eu dizia “EL e Dui –Eu já sei usar as mãos. Eu Eu já sei sei usar usar as mãos mãos”. À medida que ia lendo ia seguindo os símbolos pictográficos e, na segunda páginas já o Dui colocava o seu dedo a seguir os símbolos. Quando via a sua fotografia, repetia alegremente “é o Dui”, sendo que tentava que me explicasse o que estava a fazer e ele referia-me as áreas em que brincava: “o que está a fazer?”, “a jogos de chão”.

Em algumas páginas da história aparece um balão com a frase “os meus amigos ficam contentes”, sendo que na segunda vez que esse balão surgiu o Dui colocou o dedo por cima do símbolo do contente e dizia “contentes”, sendo que eu reforçava a ideia “sim, os amigos ficam contentes quando o Dui...”



Quando cheguei à última página, não disse nada, atentando à reação do Dui ao símbolo que aparece. Ao vê-lo, o Dui disse “itôia aou-se a ioia”(vitória vitória acabou-se a história). Voltamos ao início e o perguntei “então é a história de quem?” ao que o Dui me respondeu “é do Dudu”, apontando para o símbolo pictográfico referente ao eu. Perguntei ao Dui se queria ir brincar com os amigos e se queria arrumar o livro para depois contar aos amigos todos, disse-me que sim entusiasmado, levantou-se e arrumou os livros junto aos outros livros. Assim, evidenciou reconhecer aquele livro como um livro da sala, dado que até àquele momento o livro tinha estado sempre em cima da mesa da educadora.

De todo o momento, destaco o entusiasmo com que o Dui via cada uma das páginas e a rapidez com que percebeu o significado dos símbolos pictográficos, pelo menos com alguns deles. Além disso, destaco ainda a rápida associação entre o Eu em símbolo e si próprio.

**12-12-2016**

**Nota de campo - História “já sei usar as mãos”:** Antes da reunião da tarde, perguntei ao Dui se queria ver a história “já sei usar as mãos”. Ele disse-me que sim e fomos para a área do sofá. Pedi-lhe a história e ele foi ao armário, pegou nela e deu-me. Sentámo-nos confortavelmente no sofá e começamos a ver a história. Contrariamente à outra vez em que lemos a história individualmente, o Dui manteve-se interessado, pois olhava para a história, mas olhava para mim, como que pedindo para a ler. Tal como na outra vez, li o que estava nas páginas, mexia-lhe nas mãos e ele, em algumas páginas repetia

o que dizia, mas pouco. Provavelmente a diferença do comportamento deveu-se à vez em que lemos individualmente estarmos sozinho na sala e desta vez estar a sala cheia.

**4-1-2017**

**Nota de campo Dui leu a história por iniciativa:** De acordo com o plano de intervenção relativo à investigação, levei a história “já sei brincar” para a sala, deixando-a na mesa na educadora até ao momento em que me pudesse reunir com o Dui. Durante a manhã, enquanto se assuava o Dui reparou na história em cima da mesa. Assim que reparou, começou a chamar-me a dizer “ó Exa, ó Exa. É o Dudu”, apontando para o livro. Como nesse momento me encontrava a ajudar a Rit e a Mad a vestir as batas para irem fazer pintura, não lhe respondi e o Dui, por sua iniciativa, pegou no livro, levou-o para uma mesa, sentou-se e começou a ver o livro. Enquanto o via, o Dui repetia “é o Dudu”, sendo que quando apareciam os colegas, verbalizava (impercetível para mim) e ria-se. Dali a um pouco, aproximei-me no sentido de compreender as suas reações. Esse momento coincidiu com uma página em que tinha escrito “os amigos ficam contentes” e o Dui repetia “ó, ó, é contentes”. Perguntei-lhe quem estava contente, até que alguns segundos depois respondeu “amigos”. Assim evidenciou estar a fixar os símbolos pictográficos. Enquanto leu a história, o Dui folheava corretamente a folha a folha e verbalizava algo. Infelizmente, por estar sozinho não conseguir perceber o que o Dui dizia nem registar mais profundamente as suas reações. Quando terminou o Dui voltou a colocar o livro onde estava inicialmente (mesa da educadora). Dado que na primeira história o Dui quis colocar a história “já sei usar as mãos” junto aos outros livros, desta vez como não lhe perguntei achei curioso que tenha colocado no local onde estava. Assim, poderá evidenciar que como não o vimos juntos, nem houve autorização para ver a história, poderá ter pensado que seria melhor colocar onde estava.



5-1-2017

**Nota de campo – leitura da história “já sei brincar” com o Dui:** Depois de construir



a coroa, perguntei ao Dui se queria ver a história que tinha levado no dia anterior. Entusiasmado disse que sim e foi buscá-la em cima da mesa. Como a área do sofá estava cheia, perguntei-lhe onde queria ver o livro. O Dui olhou à sua volta e apontando para a mesa disse “aqui”. Sentamos na mesa dos jogos de mesa ao

lado da Lui. Perguntei ao Dui se sabia sobre o que era a história, pois já a tinha estado a ver no dia anterior. O Dui, sorridente respondeu “é Dudu”. Questionei “sobre o Dudu a fazer o quê?”, mas não me soube responder, ficando a olhar e a sorrir para mim. Assim que comecei a ler o Dui repetia tudo o que eu dizia “eu eu já sei já sei brincar brincar”, tal com tinha acontecido com a história “já sei usar as mãos”. Este comportamento repetiu-se em toda a história. Ao passar as páginas o Dui folheava muito bem o livro, fazendo-o com cuidado. Quando se viu, logo no início repetia alto “é o Dudu”. Contudo ao ver os colegas ficou calado a olhar para a página e a sorrir. Li-lhe o que estava na página e perguntei-lhe quem eram aqueles amigos. O Dui identificou a Sof e ele próprio e, como a Lui estava ao nosso lado, também se identificou e nomeou a Marta, tendo o Dui repetido as nomeações da Lui. No fim da história, perguntei-lhe se queira ir arrumar o livro e disse-me que sim. Levantou-se e dirigiu-se para a área dos livros, mas hesitou e olhou para mim e para a mesa da educadora onde estava o livro anteriormente. Disse-lhe que podia por onde quisesse e ele seguiu para os livros.

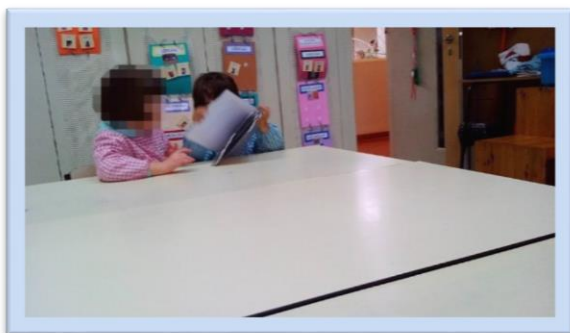
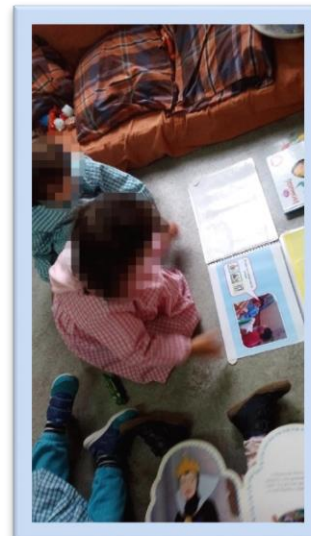
## **O Dui gosta de ver livros com os colegas e tenta falar conversar com eles sobre a história**

4-1-2017

**Nota de campo – Dui ver a história “já sei brincar” com a Mat:** Depois de ver a história “já sei usar as mãos”, o Dui foi arrumá-la e reparou que a Mat estava a ver a história “já sei brincar”. Tentou tirar-lha, mas a Mat disse-lhe não e ficaram os dois a ver a história. Enquanto viam, verbalizavam algo, embora não conseguisse perceber.

**Nota de campo- Dui ver a história “já sei brincar” com a**

**Isa:** Quando a Mat terminou de ver a história “já sei brincar”, o Dui pegou no livro e foi para a mesa onde tinha estado comigo anteriormente a ver o livro “já sei usar as mãos”. Como eu já não estava lá, ele ajeitou as cadeiras, sentou-se e ficou a olhar para mim, como que pedindo que para ir com ele lê-la. Fingi não perceber o que ele queria e ele foi ter comigo e puxou a minha bata. Perguntei se queria ver o livro ao que me respondeu “é”. Fui com ele até à mesa, mas no caminho perguntei-lhe se queria pedir a algum amigo que fosse ver a história com ele. Voltou a responder que sim, mas quando lhe pedi que fosse chamar um amigo, ficou a olhar para todos os lados. Como a Isa tinha ido ao Wc e não estava a brincar em nenhuma área, perguntei ao Dui se queria ver com a Isa. Ele disse que sim e disse-lhe para lhe ir pedir. Fui com ele e ele repetia o que eu dizia. A Isa aceitou ir com ele e sentaram-se os dois a ver a história, tendo-a visto até ao fim. À medida que iam lendo a história, iam conversando o que foi muito positivo.



**Aos poucos o Dui foi-se entusiasmando com os colegas e já interagia com eles falando ou chamando-os, sem com frases curtas de uma ou duas palavras.**

**5-1-2017**

**Nota de campo - Dui com a Mat:** Quando regressámos do lanche as criança sentaram-se no tapete para escolherem para onde iam brincar. O Dui estava sentado ao lado da Mat e começou a interagir com ela. Colocava a cara junto dela, dizia “oláaa, Oláaaa. Matiiiiideeee” e ria-se. A Mat não reagia e o Dui insistia “oláa”. Entretanto começou a fazer-lhes festinhas e a Mat fez uma cara feia, ao que o Dui reagiu, dizendo “Matiiiiideeee” e voltou a fazer-lhe uma festinha. Intervim e disse “ó Mat o Dui está a fazer-te festinhas porque gosta de ti, está a ser querido não está?”. Ao ouvir-me o Dui repete a sorrir “está?”. A Mat olha para mim, sorri e sorri também para o Dui, tendo este rido alto e feito outra festinha. Embora tenha intervindo, pois tenha receado que pudesse haver algum conflito, o facto de o Dui ter dito o nome da Mat e ter feito nova festinha, quando esta lhe fez uma cara menos simpática foi muito positivo, pois evidencia que o Dui poderá estar a começar a controlar os seus comportamentos. Além disso, o Dui interagiu com a colega dizendo olá e chamando-a pelo nome, o que foi igualmente positivo, na medida em que habitualmente o Dui não verbaliza de forma clara com os colegas.

**O Dui tem tentado explicar o que quer dizer com palavras, mas nem sempre o consigo entender. Mas isso não o impede de se tentar explicar.**

**Nota de campo – Dui relembra a fotografia:** No recreio o Dui estava a andar de triciclo laranja e a dada altura chamou-me. Pergunto-lhe o que queria e o Dui começa a falar comigo, mas não consegui entender o que dizia, por isso voltei a perguntar o que queria. O Dui começa a dizer “olha” aponta para o triciclo e para o chão e estica as pernas para os lados. Nesse momento, percebi que me estaria a falar da fotografia que tínhamos estado a ver, pois estava com o mesmo triciclo e exatamente no mesmo local. Questiono-o “estás a falar da fotografia?”, ao que me respondeu “é” a rir-se. Este momento foi muito interessante, no sentido em que o Dui lembrou-se do que tínhamos estado a ver na quarta feira e reproduziu a fotografia

11-11-2016

**Nota de campo - Separação das canetas:** Durante a tarde, o Dui estava na área dos desenhos a fazer desenhos. A dada altura, separa as canetas por cores como se apresenta na figura 1 e por baixo de cada caneta, faz riscos com essa mesma cor. Todas as cores estavam em duplicado, à exceção da caneta de cor castanha. Por esta razão, o Dui juntou-a às canetas pretas. Este comportamento do Dui evidenciou que o Dui agrupa objetos segundo um critério (a cor). Neste caso por iniciativa própria.



15-11-2016



**Nota de campo – fazer conjuntos com as sementes:** O

Dui quis brincar com as sementes e esteve a mexer-lhes algum tempo. Seguidamente perguntei-lhe se eram todas iguais. Não me respondeu, mas pegou na semente grande e deu-me, indicando que aquela fosse diferente. Pedi-lhe para colocar num canto da folha e assim que a colocou foi buscar todas as sementes grandes e colocou-as lá também. Perguntei-lhe como era aquela semente, se era grande ou pequena e disse-me que era grande. Entretanto juntou todas as sementes pequenas e disse “já tá”, constituindo assim dois grupos segundo o critério tamanho. Logo de seguida pedi-lhe que contasse as sementes grandes. Ficou seriamente a olhar para mim e para as

sementes. Comecei eu a contar e ele seguiu, porém ou dizia a sequência numérica ou separava as sementes. Repetimos algumas vezes (cerca de 4) e o Dui contou-as sozinho.

**6-12-2016**

**Nota de campo – Classificação:** O Dui estava na mesa de luz, separou as tampas altas largas e colocou-as em pé na mesa todas alinhadas. Depois colocou tampas dentro destas, sendo que estas eram todas iguais. Assim, o Dui demonstrou estar a agrupar os objetos de acordo com características semelhantes.

**6-12-2016**

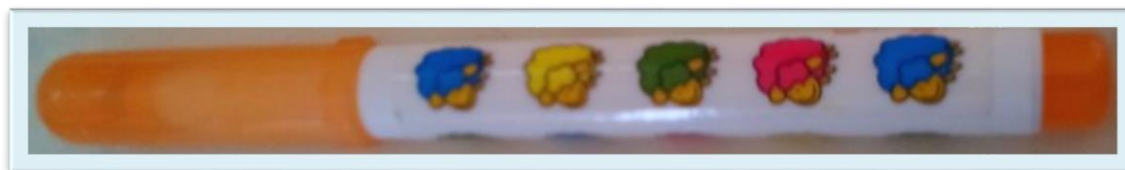
**Nota de campo – Classificação:** Depois de cerca de 20 min a brincar na mesa de luz, o Dui separou as caixas de arrumação e arrumou-as por cores. Depois juntou todos os tecidos e plásticos existentes na mesa e também os separou por cores, demonstrando mais uma vez, interesse e competência ao nível da separação de objetos segundo um critério: cor.



**9-1-2017**

**Nota de campo - contagem:** O Dui estava a fazer um desenho e começou a verbalizar algo impercetível. Olhava para a caneta, ria-se e verbalizava. Passado um pouco, percebi a caneta tinha desenhos de ovelhas, como na figura 1. Perguntei-lhe se ele estava a ver as ovelhas e ele repetiu o que estava a dizer anteriormente, pelo que percebi que o que tanto verbalizava era “ovelha”. Perguntei-lhe quantas ovelhas tinha a caneta e imediatamente o Dui contou 1,2,3,4,5, apontando para as ovelhas à medida que as contava. Quando terminou perguntei “então quantas são?” e o Dui voltou a contar 1,2,3,4,5 e olhava para mim. Percebi então que o Dui sabe contar, mas ainda não domina o conceito de cardinalidade, ou seja, saber que o último número que conta representa o número de objetos. Como o Dui contou até 5 corretamente (sequência numérica correta e associou o número ao objeto), rodei a caneta para que contasse

mais e o Dui contou todas as ovelhas da caneta corretamente. Quanto terminou, pegou noutra caneta, deu-me para a mão e continuou a contar. Só se enganou no 19, pois contou 18,19,30. Disse-lhe que era o 20 e ele continuou 21,22,23,24,25,26,27,28,29, 33. Disse-lhe então que a seguir ao 29 era o 30. O Dui repetiu trinta, pegou na caneta e continuou a pintar.



**11-1-2017**

**Nota de campo - Dui a contar cadeiras:** Como cheguei um pouco mais cedo e encontrei o Dui no corredor, perguntei-lhe se queria ajudar-me a colocar as cadeiras para reunião. O Dui respondeu que sim, foi buscar uma cadeira e colocou-a junto a mim. Coloquei-a no lugar certo e disse-lhe para colocar outras cadeiras ao lado. O Dui assim o fez. Depois de algumas cadeiras colocadas, pedi ao Dui para que as contasse para sabermos se já chegavam para todo. O Dui começou num lado e contou em voz alta “1,2,3,4,5,6,7,8,9” e parou, dado que tinha chegado ao fim da primeira fila de cadeiras. Disse-lhe que tinha de contar todas e, apontando para a nona cadeira disse-lhe “esta é 9” e apontei para seguinte. Nesse momento o Dui continuou “10,11,12,13,14,15,16,17,18”, tendo-as contado todas corretamente. O mais interessante deste momento, foi ouvi-lo a contar em voz alta, projetando a voz, dado que estava bastante afastada dele.



# Área do Conhecimento do Mundo



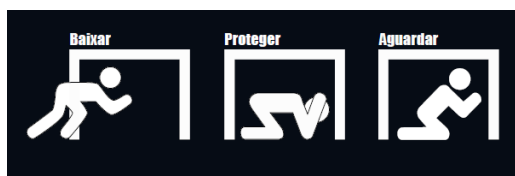
## O Dui encontra estratégias para resolver as suas dificuldades com alguma facilidade

4-10-2016

**Nota de campo - Recreio:** O Dui apercebeu-se que uma bola estava presa no telheiro de flores e queria que eu a tirasse. Como eu comentei que não sabia como a tirar de lá, rapidamente o Dui foi buscar duas peças de lego, uma grande que me deu e uma pequena que ficou com ela. Atirou a dele ao ar e correu para o lado contrário da bola, explicando o que queria que eu fizesse. Como as palavras do Dui são impercetíveis, os seus gestos e movimentos foram cruciais para entender o que explicava. Tentei explicar que a peça não teria força para tirar a bola, mas que a sua ideia era excelente. De qualquer forma, seria mais fácil com um pau grande. Ao ouvir-me o Dui olhou à sua volta, pegou num pauzinho pequenino e deu-me. Novamente tive de explicar que o pau tinha de ser muito maior e que no momento tínhamos de ir almoçar, mas quando voltássemos ao recreio, procuraria outra solução (pau de vassoura por exemplo) para a tirar de lá. O Dui aceitou o que lhe disse e foi para o WC lavar as mãos. Achei todo o momento fascinante, pois não esperava que o Dui me explicitasse tão claramente a sua estratégia. Além disso, como nem sempre sei se o Dui entende tudo o que lhe digo, ver as suas reações rápidas aos meus comentários deixou-me maravilhada.

13-10-2016

**Nota de campo – Simulacro de sismo:** Quando tocou a primeira vez, o Vic e o Dui ficaram a olhar seriamente para mim. Eu afastava as cadeiras e dizia para irem para debaixo da mesa, mas nenhum dos dois reagia, então tive de colocá-los um a um debaixo da mesa. Quando tocou o alarme pela segunda vez o Dui ficou parado a olhar para mim, mas quando me viu a colocar o Vic debaixo da mesa, aproximou-se para o colocar também. Quando o coloquei, ele deitou-se e emitia uns sons, estando muito entusiasmado com toda a situação.



**14-10-2016**

**Nota de campo:** O Dui passou a manhã a pedir para fazer xixi. Depois de tantas vezes, disse-lhe que já chegava porque já lá tinha ido muitas vezes. Dali a um pouco, o Dui pede para assoar nariz, assoei-o e passado um pouco voltou a pedir o mesmo. Esta ação repetiu-se umas 4 vezes até que lhe disse que não tinha nada no nariz. Com este comportamento, o Dui parecia querer muita atenção e quando viu que já não conseguia essa atenção com as idas ao wc, encontrou outra estratégia (o nariz).

**O Dui não gosta muito de alterações à rotina, o que evidencia que a conhece, mas nem sempre reage mal.**

**12-10-2016**

**Nota de campo – Sesta:** Como o Dui tem acordado com a fralda seca na hora da sesta, a educadora conversou com os pais e soube que em casa já não tem usado fralda. Por essa razão, combinou com os pais de também retirar a fralda na sesta. Na 3ª feira não usou fralda, mas fez xixi na cama. Na 4ª acordou aos gritos a pedir xixi, mas já tinha feito na cama novamente. Como tinha ficado muito agitado, a auxiliar considerou importante colocar-lhe a fralda, tentando que relaxasse e conseguiu dormir, o que não aconteceu. De facto, a fralda ajudou a acalmar, mas ele já não voltou a dormir. Na hora de levantar, pediu para fazer xixi, mas quando se calçava, pediu cócó e foi imediatamente para a sanita, mas já tinha iniciado na fralda. Hoje, colocou-se a fralda no início da sesta, mas em meia hora o Dui foi fazer cócó, xixi e xixi, pois pediu para ir à sanita quase a chorar. Para conseguir adormecer a auxiliar colocou-se ao lado dele, fazendo-lhe carinhos até adormecer. O estranho deste comportamento é que o Dui quando se deitava ficava tranquilo e como se tirou a fralda, ficou muito ansioso. Ainda assim, quando questionado se queria ou não a fralda respondeu sempre afirmativamente. De acordo com a Auxiliar do grupo, o comportamento poderá indicar que não aceita bem as alterações à rotina, o que me faz sentido. No entanto, o Dui aceitou muito bem a alteração da hora do conto para depois da sesta, o que poderá contrapor com a ideia inicial. (nota de campo n.º3\_ 16,13 de outubro, 2016, sala de atividades).

**31-10-2016**

**Nota de campo – sesta:** Hoje o Dui tinha a fralda seca e tinha dormido tranquilamente, o que já não acontecia há uns dias, dado que desde que se tentou tirar-lhe a fralda na sesta o Dui tinha dificuldade em dormir e quando a voltamos a colocar, fazia na fralda. Deste modo, poderá indicar que o Dui entrou novamente na sua rotina (dormir tranquilamente, usar fralda, mas não fazer nada nela).

**Nota de campo – São Martinho:** Após a apresentação do teatro de “São Martinho”, todas as pessoas da instituição se levantaram e encheram a praça a dançar e a cantar. Enquanto se cantaram/dançaram as canções de São Martinho que costumam se cantadas o Dui manteve-se animado no meio dos colegas, no entanto, quando foram colocadas músicas que costumam passar na rádio, o Dui ficou aflito a querer chorar. Perguntei-lhe o que se passavam e deixou cair duas lágrimas. Disse-lhe que não precisava de estar assustado, que estávamos todos ali com ele, mas ele estava muito nervoso. Dei-lhe um pouco de colo e quando ficou um pouco mais calmo, coloquei-o no chão. Nesse mesmo tempo a educadora procurou-o e também lhe deu bastante atenção, tendo-me explicado que todo o movimento que se gerou, deve ter-lhe feito confusão e por isso ficou nervoso.

**25-11-2016**

**Nota de campo: autocarro:** No caminho para o autocarro o Dui ia entusiasmado tal como os colegas. Entrou bem no autocarro e sentou-se no lugar indicado. Porém, enquanto colocávamos os cintos de segurança a todas as crianças o Dui levanta-se no banco e estava aflito a querer chorar. Perguntei-lhe o que se passava e deixou cair duas lágrimas. Insistia para tentar perceber por que motivo estava assim, ele verbalizava, mas eu não compreendia. Como uma criança tinha de ir sentada ao lado de um adulto por estarem em número ímpar, perguntei ao Dui se queria sentar-se ao meu lado e disse que sim, pelo que o troquei de lugar. Ao meu lado, inicialmente estava muito apreensivo a olhar para a rua, mas no caminho de regresso para a instituição já estava muito animado e passou todo o tempo a falar (impercetível) e a apontar para a rua, evidenciando estar a explicar-me tudo o que ia observando na rua. Considero que o comportamento inicial do Dui se terá devido a uma mudança na rotina, embora esta tenha sido explicada e, muitas vezes, conversada.

**6-1-2017**

**Nota de campo - Cantar os reis aos funcionários da instituição:** Como hoje é dia de Reis, fomos cantar os reis aos seguranças, pelo que andamos pelo exterior da instituição (parte do estacionamento e antigas instalações). Durante este tempo, o Dui manteve-se tranquilo e sorridente, o que foi muito positivo pois tendo em conta que era uma atividade diferente num local diferente, podia ter ficado ansioso, como por vezes acontece. O entusiasmo e envolvimento do Dui era visível, uma vez que cantava e executava os gestos das canções bastante animado.



**O Dui gosta de mexer em diferentes materiais, embora às vezes o faça apenas com as pontas dos dedos**

**9-11-2016**

**Nota de campo – preparação da sopa:** Quando o Dui mexeu na casca da batata, riu-se muito. Passava os dedos, embora fossem só as pontas, mas a sua admiração era evidente. Tendo em consideração que o Dui tem alguma dificuldade em mexer em objetos sujos, como a colher da sopa ou fruta, foi importante observá-lo a tocar na casca da batata tranquilamente.

**O Dui conhece as diferentes partes do seu corpo e dos animais**

**23-11-2016**

**Nota de campo:** Enquanto aguardávamos para ir lavar as mãos, cantei a canção “vamos cantar, começa devagar, depois de começar já não podes mais para” e ia nomeando diferentes partes do corpo (1 dedo, 2 dedos, 1 mãos, duas mãos, 1 braço, 2 braços). À medida que ia cantando, ia movimentando a ou as partes do corpo nomeadas

e por vezes, não movimentava, para observar se as crianças sabiam identificar o que eu tinha dito. O Dui reproduzia todos os meus movimentos e mesmo quando eu não fazia, mostrava a parte do corpo certa, demonstrando identificar as diferentes partes do seu corpo.

**9-1-2017**

**Nota de campo:** Como estava muito frio de manhã para ir ao recreio, fomos brincar para a praça. Assim que o grupo chegou, concentrou-se junto dos livros e o Dui pegou num livro grande, sentou-se no banco e começou a ver. Como estava perto, o Dui começou a mostrar-me o livro. Perguntei-lhe sobre o que era o livro e ele disse “é boca”, apontando para a boca do hipopótamo que estava aberta. Ao dizer isto, abriu a sua boca e fez “ah”. Foi folheando o livro, mostrava-me o que via e observava atentamente todas as páginas. Quando terminou, reparou que a capa estava um pouco rasgada, tendo ficado bastante preocupado com a situação.



# Avaliação Global

Em jeito de avaliação salienta-se a evolução do Dui ao longo destes quatro meses em que estive a intervir.

A área que mais se destaca no Dui é a área da formação pessoal e social, devido à descoberta do outro nas suas brincadeiras e conseqüente dificuldade em regular os seus impulsos. Ainda assim, foi notória a evolução do Dui nesta área, uma vez que embora se tenham registado conflitos com os colegas em algumas semanas, aos poucos e com as estratégias utilizadas, esses conflitos foram diminuindo e tornando-se apenas em tentativas de interação.

Analisando detalhadamente esta área, é evidente que houve uma boa adaptação ao contexto, aos adultos e às crianças da sala. Embora inicialmente brincasse maioritariamente sozinho, aos poucos foi descobrindo os colegas e tentando brincar com eles, mas nem sempre apresentava comportamentos socialmente aceites, o que despoletava alguns conflitos com os pares. Ainda assim, apesar de existirem estes comportamentos, o Dui demonstrava, em algumas situações, consciência dos sentimentos dos outros, pois pedia desculpa, dava beijinho ou fazia uma festinha. Apesar de nem sempre respeitar os limites dos colegas, com os adultos o Dui não manifesta qualquer comportamento desadequado, sendo uma criança bastante interativa e afetuosa.

Dui sabe o seu nome e reconhece as suas coisas, como a sua bata, cama e trabalhos.

Em relação à autonomia, é uma criança relativamente autónoma, uma vez que calça os sapatos, ajuda a vestir o casaco, faz a sua higiene, embora necessite de ajuda apenas para se limpar, alimenta-se sozinho e sabe arrumar os seus materiais, quer os utensílios da refeição, quer os brinquedos do recreio ou sala. Em relação às refeições, o Dui tem aceitado mexer em novos alimentos e tem revelado interesse por novos alimentos, alguns deles sólidos como o pão.

No que concerne à área de expressão e comunicação, o Dui tem muito interesse em todas as atividades que realiza, envolvendo-se bastante bem em todas as tarefas sugeridas pelo adulto. Além disso, o facto de ser muito observador, permite-lhe desejar fazer novas atividades e conseqüentemente adquirir novas aprendizagens.

Apesar de apresentar alguma descoordenação ao nível da motricidade larga, é bastante empenhado e executa todas as ações. Além disso, ao nível da motricidade fina revela muita perícia na utilização dos diferentes materiais o que o auxilia na realização dos seus trabalhos.

Em relação à linguagem, aos poucos o Dui foi-se fazendo ouvir. O Dui diz tenta formular frases simples, uma vez que apresenta nome e verbos, ainda que de forma pouco perceptível, uma vez que o Dui ainda não produz alguns sons, nomeadamente [R] em “osa”(rosa), [r] em “Du”(Dui) ou “vede”(verde) e o [j] em “ete”(este). Porém, tem-se observado algumas diferenças no seu discurso, uma vez que produz [R] na palavra Rit. Segue instruções simples, compreende tudo o que lhe é dito, responde a perguntas, ainda que de forma muito simplificada, e canta canções. Verifica-se também que o Dui tem muito à vontade com os livros, manipulando-os de forma adequada e demonstrando gostar de partilhar as suas experiências com os outros.

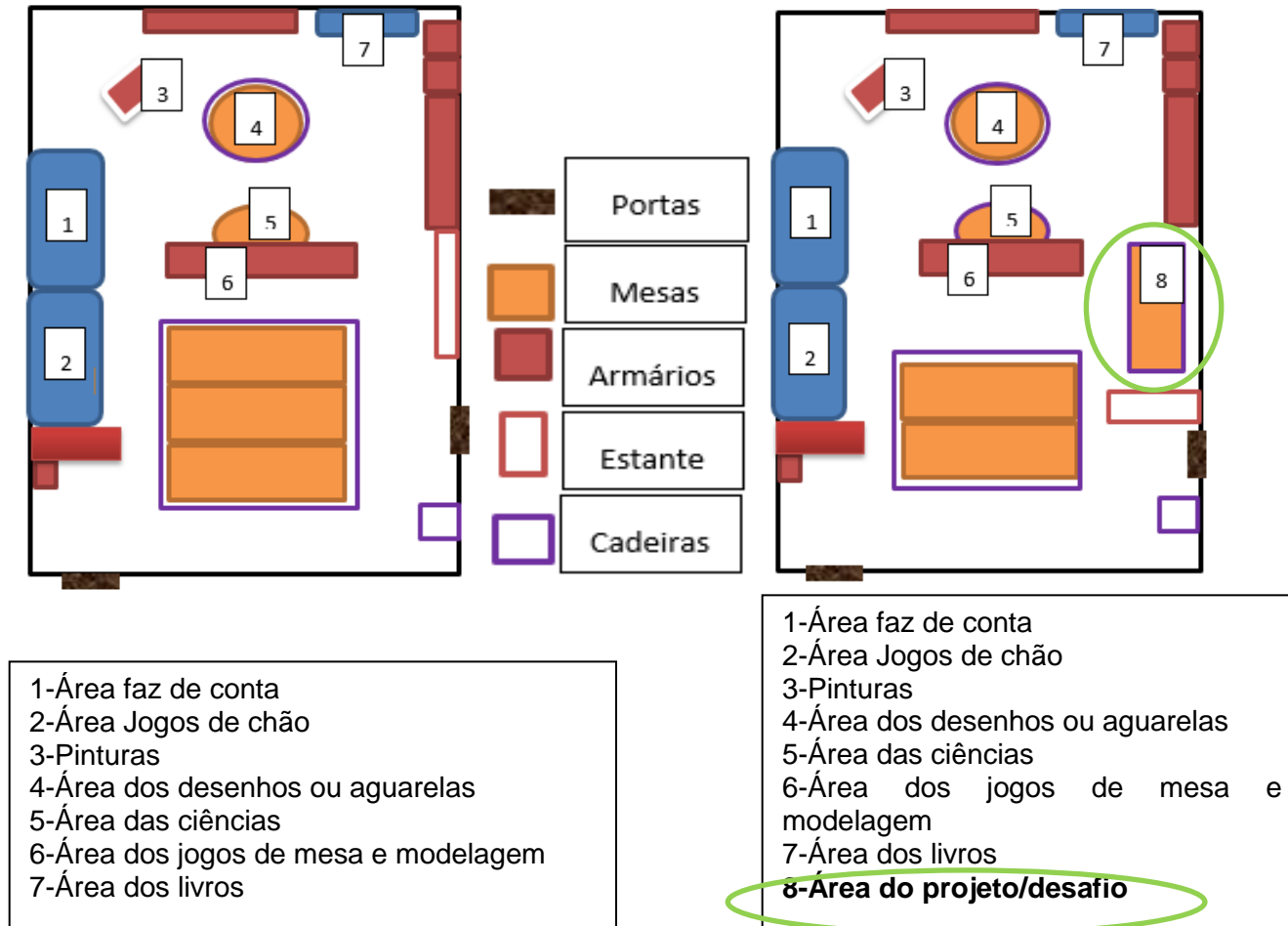
Relativamente à matemática, O Dui separa constantemente os objetos segundo diferentes critérios (cor, tamanho), domina a sequência numérica e a contagem, apesar de ainda não reconhecer o número final como o número representativo da quantidade.

Quanto à área do conhecimento do mundo, pelas escolhas do Dui verifica-se que se reconhece e identifica em fotografias. Identifica as pessoas da sua família e reconhece funções do telemóvel, dado que ao ver-me tirar uma fotografia com o telemóvel, aproximou-se, foi buscar uma folha.

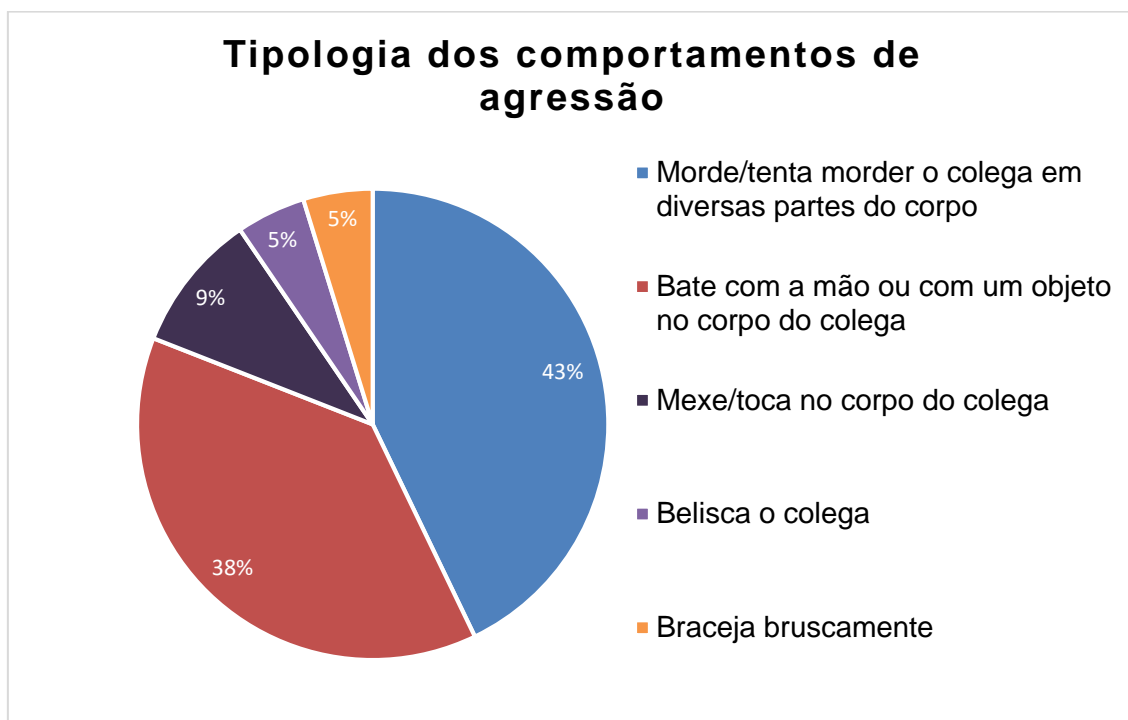
Em relação às rotinas, o Dui gosta que se mantenham semelhantes, mas não reage mal quando acontecem. Além disso, encontra estratégias para quando explicar o mundo à sua volta o que é positivo.

O Dui revelou evoluções positivas no seu desenvolvimento ao longo destes 4 meses, destacando-se o facto de manifestar interesse em interagir com os outros meninos, embora ainda necessite de melhorar a este nível e no uso da linguagem oral. O desenvolvimento de mais competências nesta área permitir-lhe-á comunicar e interagir de forma mais positiva com os outros à sua volta.

## Anexo J: Planta da sala

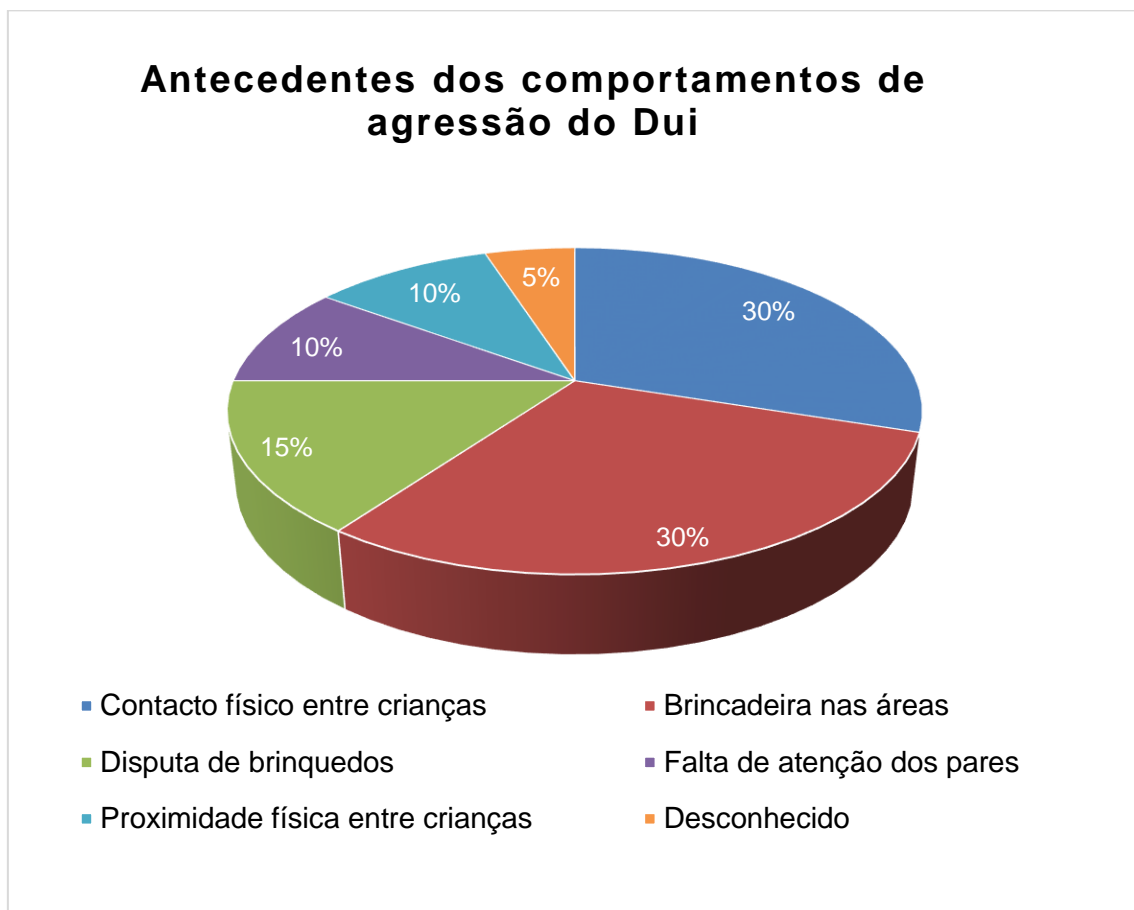


## Anexo K: Tipologia dos comportamentos de agressão



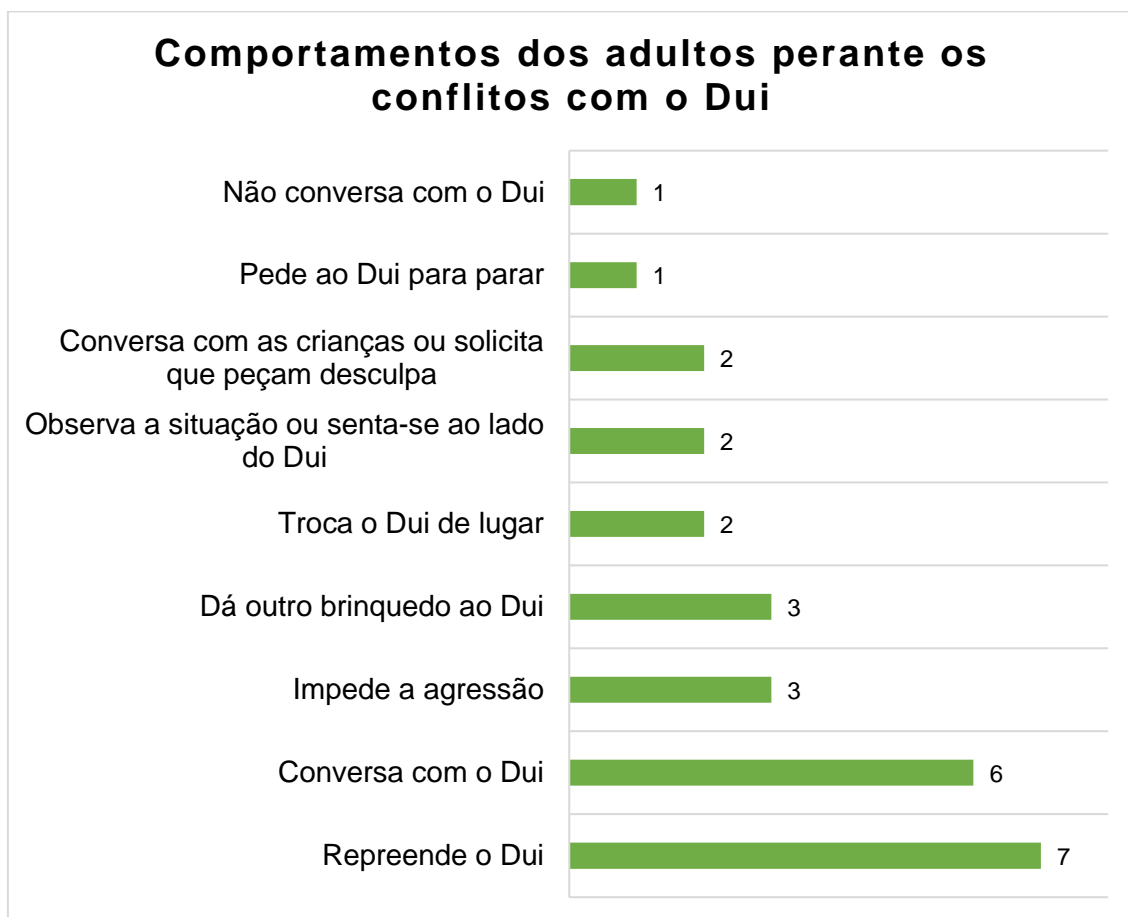
NOTA: Dados recolhidos no contexto de PPS II, 2016. Elaboração própria

## Anexo L: Antecedentes dos comportamentos de agressão do Dui



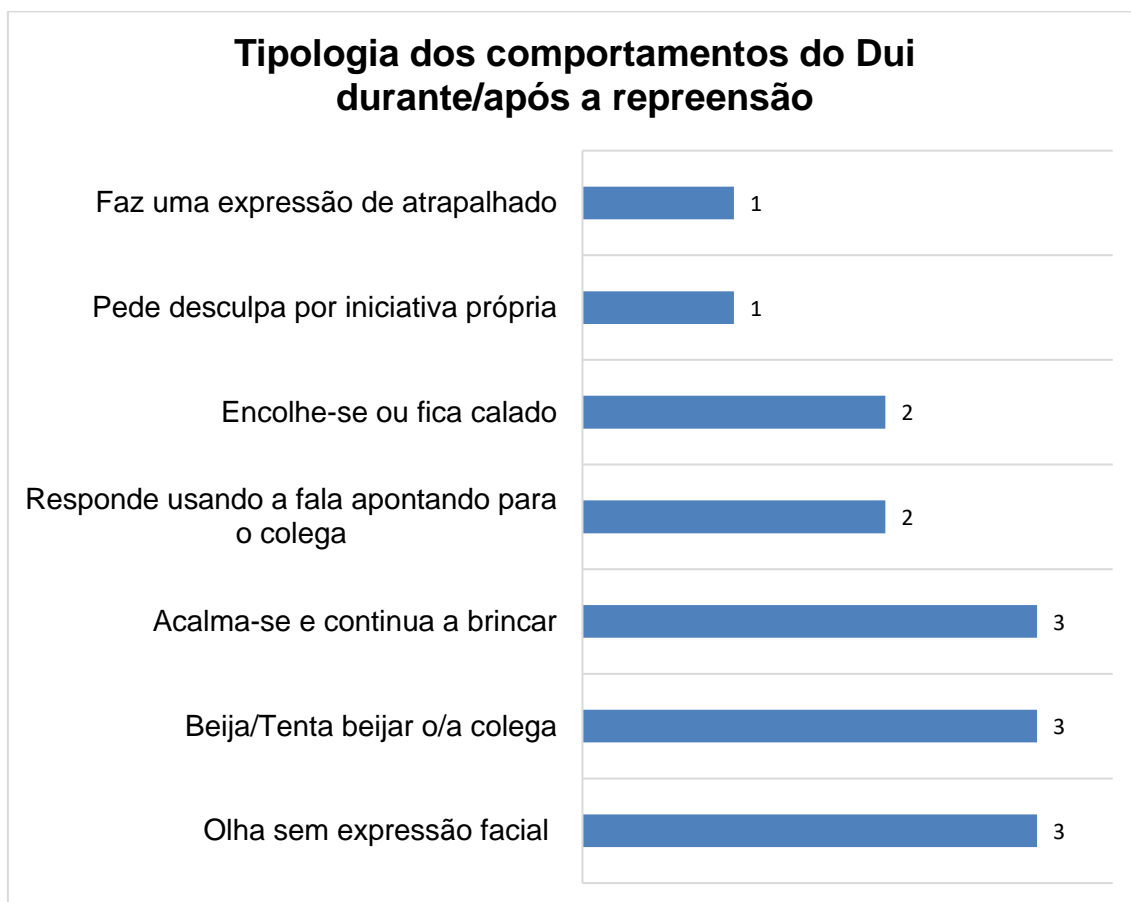
*NOTA:* Dados recolhidos no contexto de PPS II, 2016. Elaboração própria

## Anexo M: Comportamento dos adultos perante os conflitos com o Dui



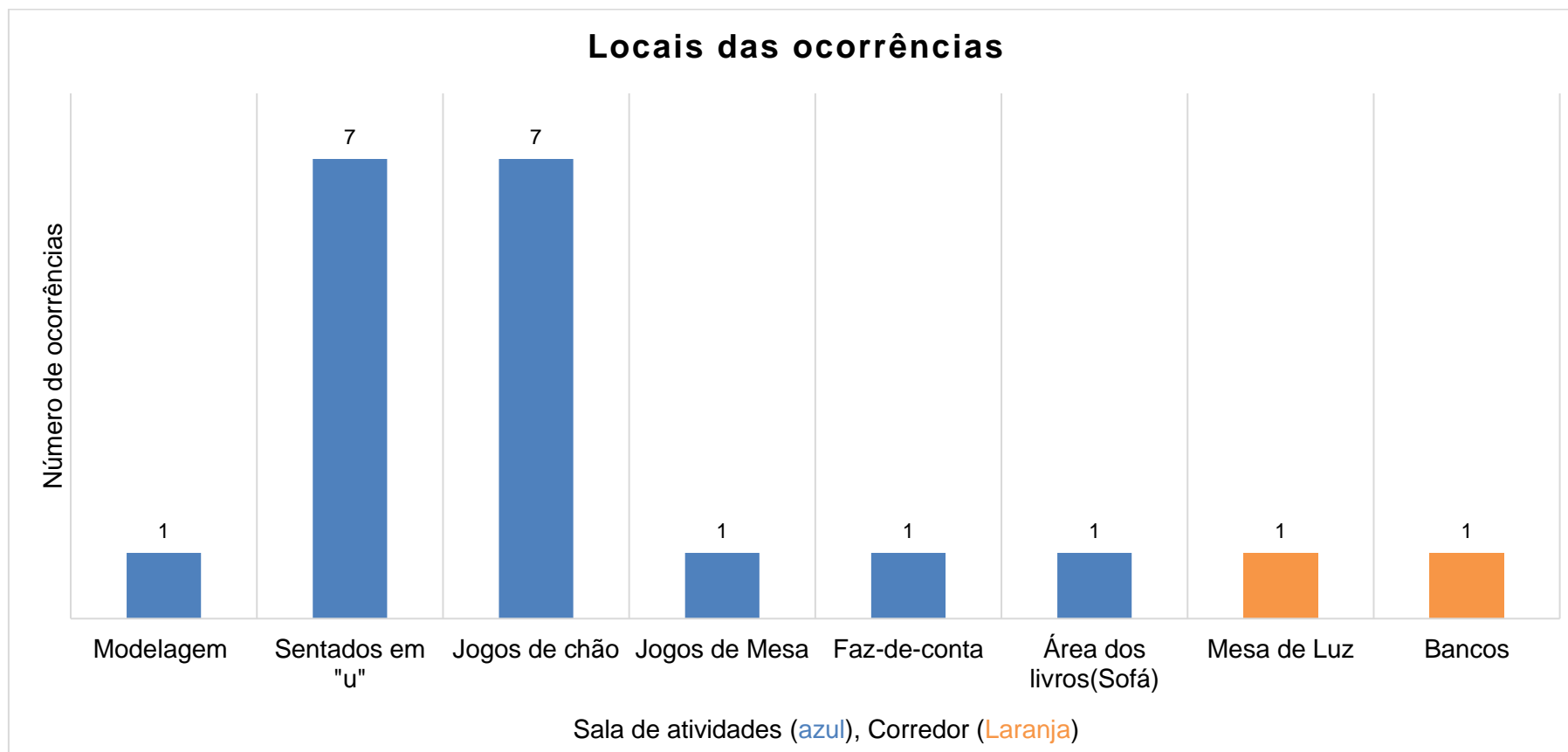
*Nota:* Dados recolhidos no contexto de PPS II, 2016. Elaboração própria

## Anexo N: Tipologia dos comportamentos do Dui durante/após a intervenção do adulto



NOTA: Dados recolhidos no contexto de PPS II, 2016. Elaboração própria

## Anexo O: Locais das ocorrências



Nota.: Dados recolhidos no contexto de PPS II, 2016. Elaboração própria

## Anexo P: Resultados dos testes sociométricos iniciais

A análise dos resultados destes testes permitiu verificar que há dispersão entre as preferências das crianças, uma vez que as mais escolhidas são diferentes em todos os contextos, não existindo nenhuma criança que se destaque muito das restantes, o que poderá ser justificado pela idade das crianças. Verificou-se também que em todos os contextos, as meninas nomeiam-se entre si, na maioria dos casos, verificando-se o mesmo com os meninos.

Importa referir que em todos os sociogramas o Dua se encontra isolado, uma vez que por estar a faltar desde a segunda semana de outubro, por motivos de doença, não lhe foi aplicado o teste. Contudo, optei por incluí-lo porque, embora não esteja presente é comum falarmos sobre ele e realizarmos mensagens para lhe serem entregues, pelo que alguma criança poderia nomeá-lo como preferência ou rejeição.

No que diz respeito às preferências em contexto de brincadeira na sala de atividades (ver figura 1), a criança mais escolhida é a Sof. Neste contexto observa-se a existência de um outro grupo isolado cujas escolhas incidem apenas em três crianças: AntG, Lui, AntT e AntM e de uma escolha recíproca que origina um grupo separado dos restantes (Marg e Carm).

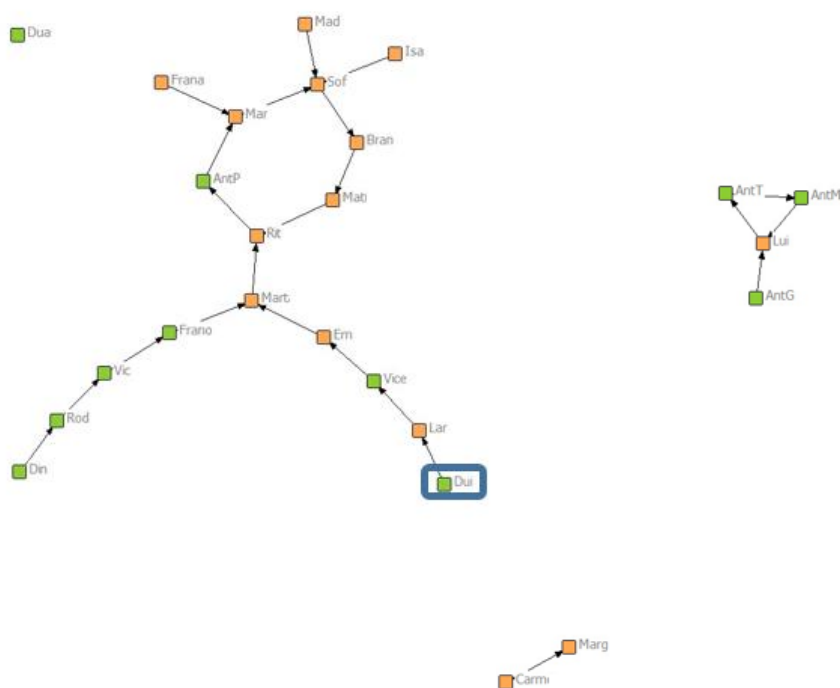


Figura 1. Sociograma - Preferências Sala de atividades. Dados recolhidos no contexto de PPS II, 2016. Elaboração própria

Quanto ao contexto de brincadeira no recreio (figura 2) a divisão entre sexos é muito mais evidente do que na sala de atividades, existindo dois grupos de meninas isolados dos restantes (um constituído pela Sof, Lui, Lar, Car e Marg e outro pela Bra e a Mat). Neste contexto a criança que mais se destaca é o AntT.

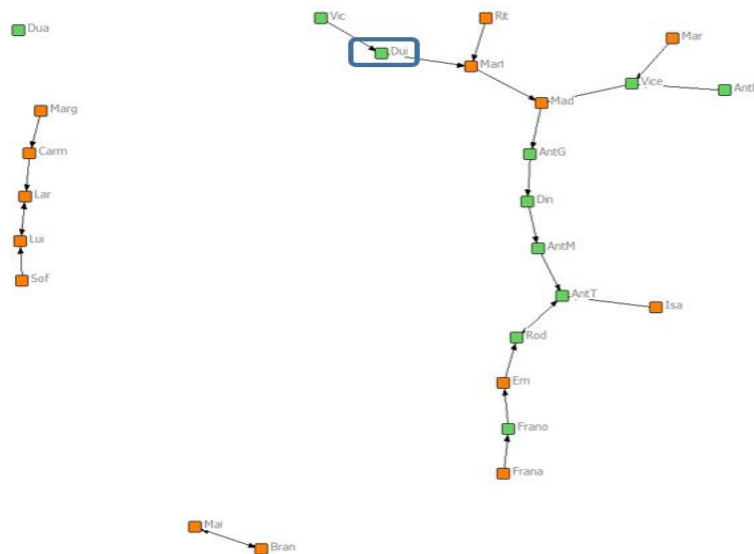


Figura 2. Sociograma - Preferências Recreio. Dados recolhidos no contexto de PPS II, 2016. Elaboração própria

Já no que diz respeito ao contexto festa de aniversário (figura 3), a criança que mais se destaca é o Vice, observando-se igualmente dois grupos isolados (um constituído pelo Din, AntT e AntM e outro constituído pela Mat e a Bra).

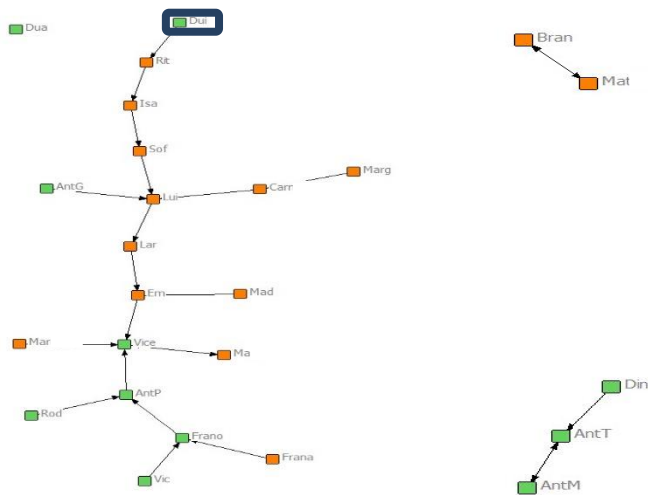


Figura 3. Sociograma - Preferências Festa. Dados recolhidos no contexto de PPS II, 2016. Elaboração própria

Importa referir que a nível das preferências o Dui foi escolhido apenas uma vez (figura 4), pelo Vic, no contexto de recreio, sendo que não foi escolhido nos outros dois contextos. Esta preferência do Vic pelo Dui é curiosa, dado que o Vic é a criança com que o Dui se envolve em mais conflitos. Contudo, estes conflitos ocorrem na sala de atividades e não no recreio. Atentando às preferências e rejeições manifestadas pelo Dui (ver figura 4), estas são diferentes em todos os contextos e correspondem a escolhas do sexo feminino.

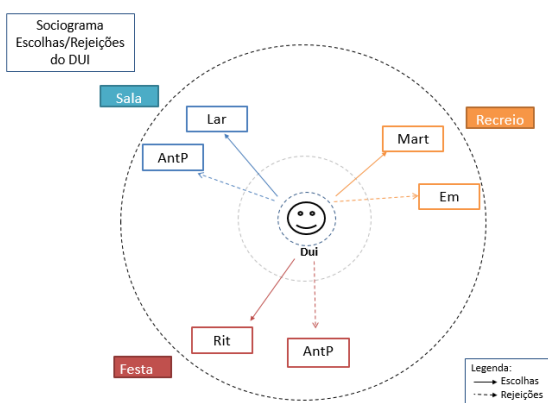


Figura 4. Sociograma Escolhas/Rejeições do Dui. Dados recolhidos no contexto de PPS II, 2016. Elaboração própria

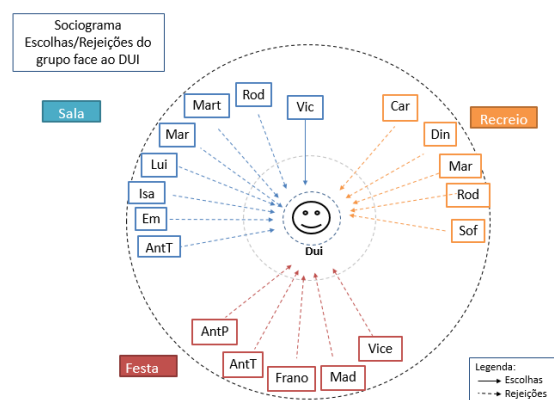


Figura 5 Sociograma Escolhas/ Rejeições do grupo face ao Dui. Dados recolhidos no contexto de PPS II, 2016. Elaboração própria.

Duas das suas escolhas (a Lar na sala e a Rit na festa) não foram surpreendentes, pois é comum observar o Dui em interação positiva com estas colegas. Em relação às rejeições, o Dui refere duas crianças, a Em e o AntP. Mais uma vez as suas rejeições não são inesperadas, porque estas são crianças com quem já entrou em conflito e que não têm um temperamento fácil. Quanto às rejeições assinaladas pelo grupo de crianças, os resultados do teste sociométrico não são tão dispersos como nas preferências, evidenciando-se claramente as rejeições de algumas crianças. Em todos os contextos a criança mais rejeitada é o Dui (ver figura 6,7 e 8), comprovando-se o que se suspeitava face às características dos seus comportamentos de interação com os pares.

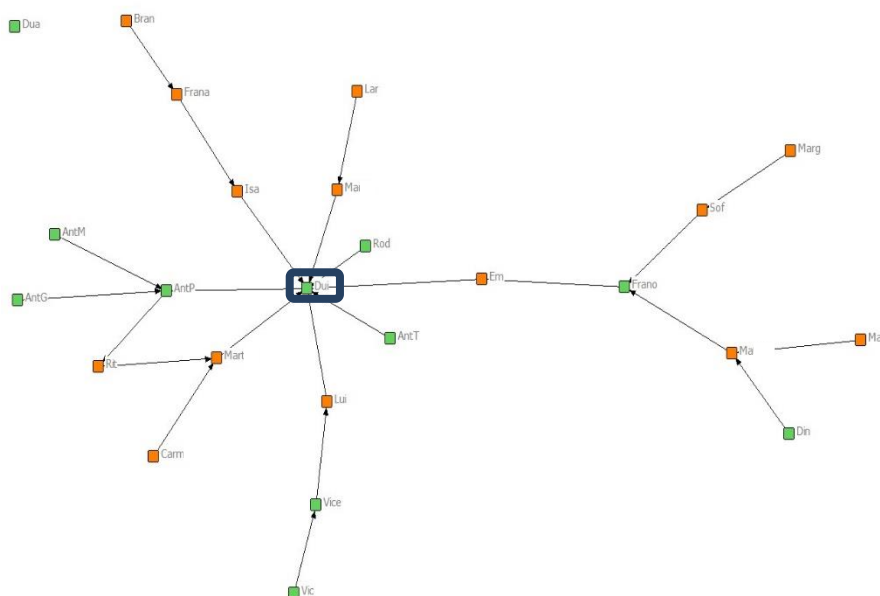


Figura 6 Sociograma - Rejeições Sala de atividades. Dados recolhidos no contexto de PPS II, 2017. Elaboração própria

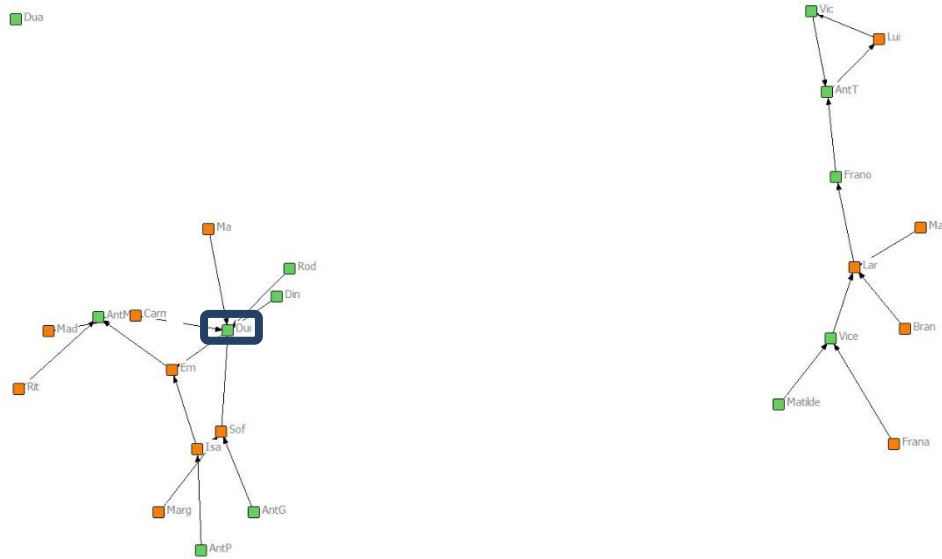


Figura 7 Sociograma - Rejeições Recreio. Dados recolhidos no contexto de PPS II, 2017. Elaboração própria

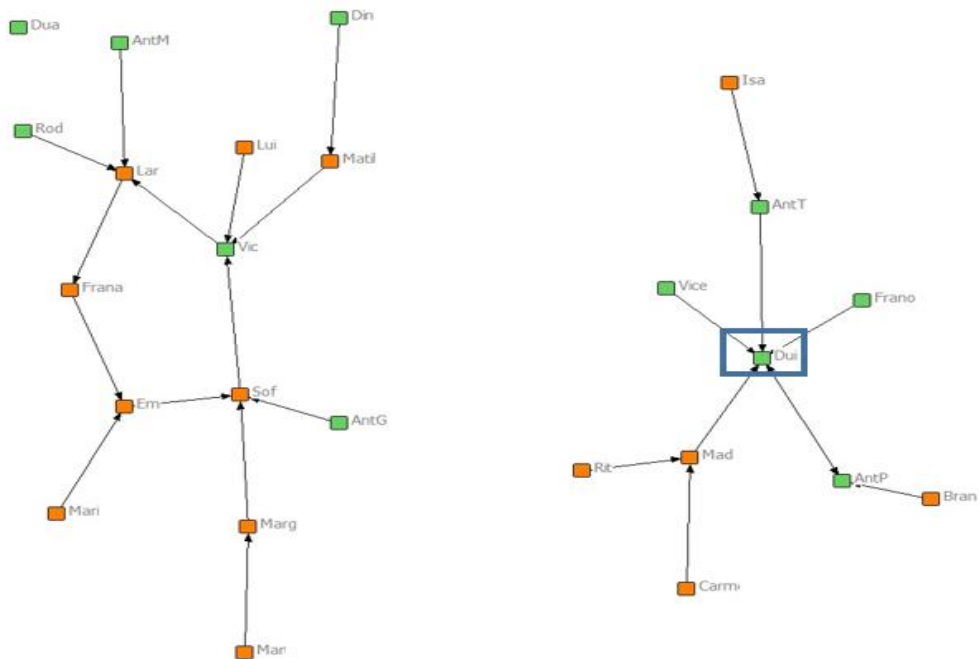


Figura 8 Sociograma - Rejeições Recreio. Dados recolhidos no contexto de PPS II, 2017. Elaboração própria

O contexto em que o Dui é mais rejeitado é na sala de atividades, como se apresenta na figura 5. Esta incidência de rejeições na sala de atividades pode ser justificada pelo facto de ser o espaço onde o grupo passa mais tempo e onde se registam mais CI. Ainda assim, salienta-se que nos contextos recreio e festa a Lar também se destaca dos colegas, uma vez que é igualmente rejeitada, embora apresente um número de rejeições inferior ao do Dui .

## Anexo Q: Vantagens da inclusão

Na tabela seguinte descrevem-se os benefícios reportados por alguns autores, sendo o principal benefício a descoberta de que independentemente de quais forem as nossas qualidades, cada um de nós, pode sempre dar um contributo positivo aos outros (Correia, 2005).

Tabela 1

### *Benefícios da inclusão para crianças com e sem NEE*

Crianças	Descrição dos benefícios da inclusão
Crianças com NEE	<ol style="list-style-type: none"><li>1. São poupadas aos efeitos da educação segregada – incluindo os efeitos negativos da categorização, bem como das atitudes negativas.</li><li>2. Têm modelos que lhes permitem observar e aprender novas competências e/ou aprender, através da imitação, como e quando utilizar as competências que já possuem.</li><li>3. Têm a oportunidade de estar com crianças de idades similares (pares) com as quais podem interagir de modo espontâneo e assim aprender novas competências sociais ou comunicativas.</li><li>4. Têm a possibilidade de vivenciar experiências de vida realísticas, que as preparam para a vida na comunidade.</li><li>5. Têm a possibilidade de desenvolver amizades com crianças com desenvolvimento típico.</li></ol>
Crianças sem NEE	<ol style="list-style-type: none"><li>6. Têm a oportunidade para desenvolverem perspetivas mais realistas e adequadas sobre indivíduos com deficiências.</li><li>7. Têm a oportunidade para desenvolver atitudes positivas face a outros que são diferentes delas.</li><li>8. Têm a oportunidade para aprender comportamentos altruístas, bem como e quando usar tais comportamentos.</li><li>9. Têm a oportunidade de observar modelos de indivíduos que, apesar das dificuldades, conseguem ter sucesso em determinados domínios</li></ol>

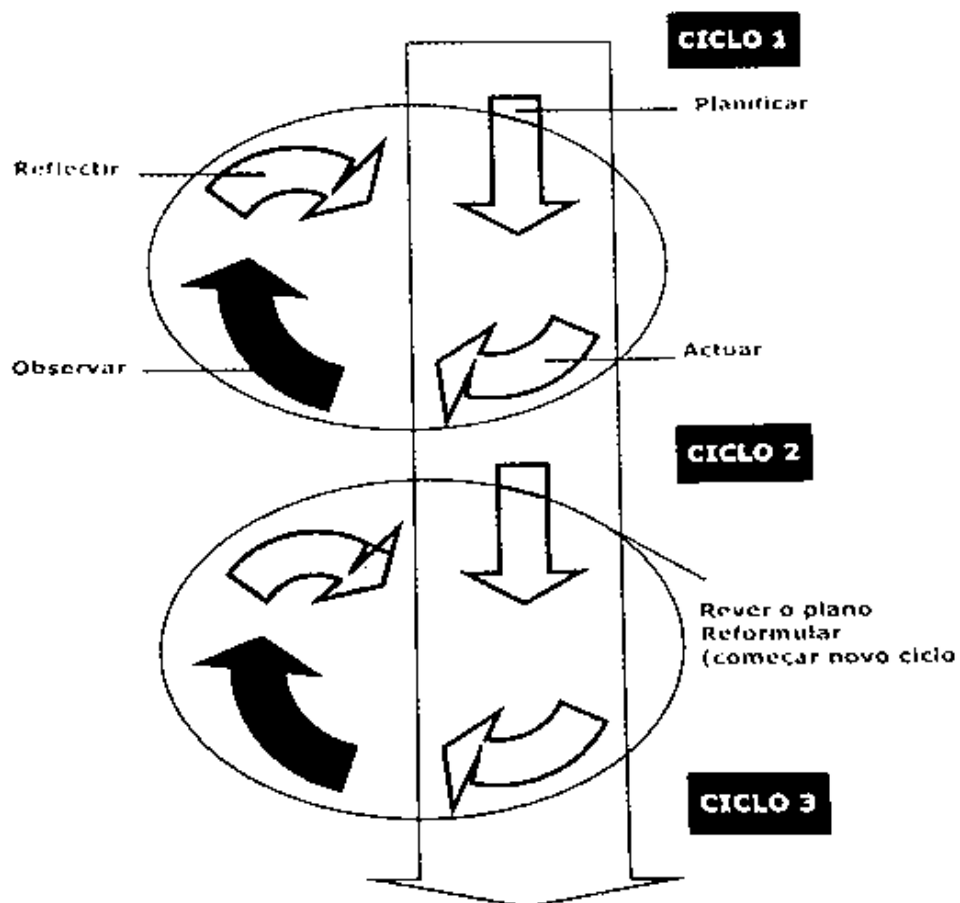
Nota. Retirado de Brandão e Ferreira (2013, p. 489)

Face aos benefícios apresentados, é essencial promover a inclusão tanto académica como social em todos os contextos de vida de uma criança.

## Anexo R: Técnicas do estudo e respectivos objetivos

Técnica	Objetivos	Momento do estudo
Observação participante	Registrar e caracterizar os comportamentos das crianças a nível das interações sociais durante os momentos de atividades livres e nas reuniões de grande grupo.	Durante todo o tempo de duração do estudo, materializada em notas de campo
Testes sociométricos	Registrar as preferências relativas às interações sociais existentes entre as crianças com e sem NEE.	Início do estudo: Caracterização da situação; Final do estudo: avaliação.

## Anexo S: Modelo seguido na investigação ação



*Nota:* Fases da investigação-ação. (Coutinho, 2015, p.369).

## Anexo T: Plano geral inicial da investigação

Fase 1	Fase 2		Fase 3
<b>Caracterização inicial da situação</b>	<b>Elaboração do plano de intervenção* e implementação da intervenção planeada</b>		<b>Avaliação final do plano de intervenção</b>
<b>Tarefas</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboração de Notas de campo: Dui brincava sozinho e quando surgiram os conflitos interpessoais (até fim de novembro) e respetiva análise;</li> <li>• Aplicação de Testes sociométricos e sua análise.</li> </ul>	Criação da 1ª HS®	Tema: Uso das mãos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise do conteúdo das Notas de campo;</li> <li>• Realização de Testes sociométricos e respetiva análise.</li> </ul>
	Conto da 1ª HS®		
	Avaliação tendo por base a análise do conteúdo das notas de campo		
	Criação da 2ª HS®	Tema: Uso da boca	
	Conto da 2ª HS®		
<b>Calendarização</b>			
24 de out- 25 de nov 2016	28 de nov 2016 – 13 de jan 2017		15 de jan – 20 de jan 2017

## Anexo U : Planificação de intervenção

a	<b>novembro - dezembro</b>					
	<b>28</b>	<b>29</b>	<b>30</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	
	Construção da 1ª HS®					
	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	
	Implementação da 1ª HS®					
	Manhã		9h30 – antes de as crianças irem brincar para as áreas		Feriado nacional	
	Tarde	15h45 <sup>a</sup> - antes da reunião da tarde.		14h30 – na hora do conto.	15h15 - antes da reunião da tarde.	
		12	13	14	15	16
	Manhã	Recurso às estratégias promovidas pelas HS® Registo de interações positivas/negativas do Dui com os pares Avaliação a partir da análise das notas de campo				
	Tarde					
2º ciclo Investigação	<b>19</b>	<b>20</b>	<b>21</b>	<b>22</b>	<b>23</b>	
	<b>26</b>	<b>27</b>	<b>28</b>	<b>29</b>	<b>30</b>	
	Construção da 2ª HS®					
	<b>janeiro</b>					
	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	
	Implementação da 2ª HS®					
	Manhã	Estabelecimento Encerrado	9h30 – antes de as crianças irem brincar para as áreas			
	Tarde			14h30 – na hora	15h45 <sup>a</sup> - antes de as crianças irem	

				do conto.	brincar para as áreas	
		<b>9</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>13</b>
	Manhã	Recurso às estratégias promovidas pelas HS® Registo de interações positivas/negativas do Dui com os pares Avaliação a partir da análise das notas de campo				
	Tarde					

*Nota:* Elaboração própria.

## Anexo V: HS® “Já sei usar as mãos”

**Eu já sei usar as mãos**



**- Olá!**

Olá, eu sou o Dui



- Uso as mãos para fazer construções com ímãs, na área dos jogos.




- Uso as mãos para fazer corridas de carros com os amigos.

Os meus amigos ficam contentes!





- Uso as mãos para dar peças de jogos aos amigos.

Os meus amigos ficam felizes!




- Uso as mãos para fazer puzzles nos jogos de mesa.

- Uso as mãos para apanhar peças do chão.




- Uso as mãos para ajudar os amigos a arrumar os jogos.

Os meus amigos ficam contentes!




- Uso as mãos para mostrar os livros aos amigos, no sofá.



- Uso as mãos para brincar com os bonecos, no sofá.



- Uso as mãos para fazer festinhas, aos amigos.



- Uso as mãos e os braços para abraçar os amigos.



Fim



## Anexo W: Plano geral final da investigação



Fase 1	Fase 2	Fase 3	
<b>Caracterização inicial da situação</b>	<b>Elaboração do plano de intervenção* e implementação da intervenção planeada</b>	<b>Avaliação final do plano de intervenção</b>	
<b>Tarefas</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboração de Notas de campo: Dui brincava sozinho e quando surgiram os conflitos interpessoais (até fim de novembro) e respetiva análise;</li> <li>• Aplicação de Testes sociométricos e sua análise.</li> </ul>	Criação da 1ª HS®	Tema: Uso das mãos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise do conteúdo das Notas de campo;</li> <li>• Realização de Testes sociométricos e respetiva análise.</li> </ul>
	Conto da 1ª HS®		
	Avaliação tendo por base a análise do conteúdo das notas de campo		
	Criação da 2ª HS®	Tema: Uso da boca Tema: Brincar	
Conto da 2ª HS®			
<b>Calendarização</b>			
24 de out- 25 de nov 2016	28 de nov 2016 – 13 de jan 2017	15 de jan – 20 de jan 2017	

# Anexo X: HS® “Já sei brincar”

## Eu já sei brincar



- Olá!

Eu sou o Dui.

- Olá!



Somos as crianças da sala 4!




- Na escola há muitos amigos para brincar.




- Na escola há muitos brinquedos para brincar.



- Quando eu quero um brinquedo, pergunto:



Posso brincar?





- E espero que me respondam.



- Quando os amigos respondem:



Não podes.




- Eu brinco com outro brinquedo.

Eu e os amigos ficamos contentes!







- Quando quero brincar com os amigos, pergunto:

Posso brincar?







- E eu espero que me respondam.






- Quando os amigos respondem:

Sim podes.






- Eu e os amigos brincamos juntos.

Eu e os amigos ficamos contentes!







- Eu brinco com os amigos com calma.

Os amigos ficam contentes!








É muito bom brincar com os amigos!

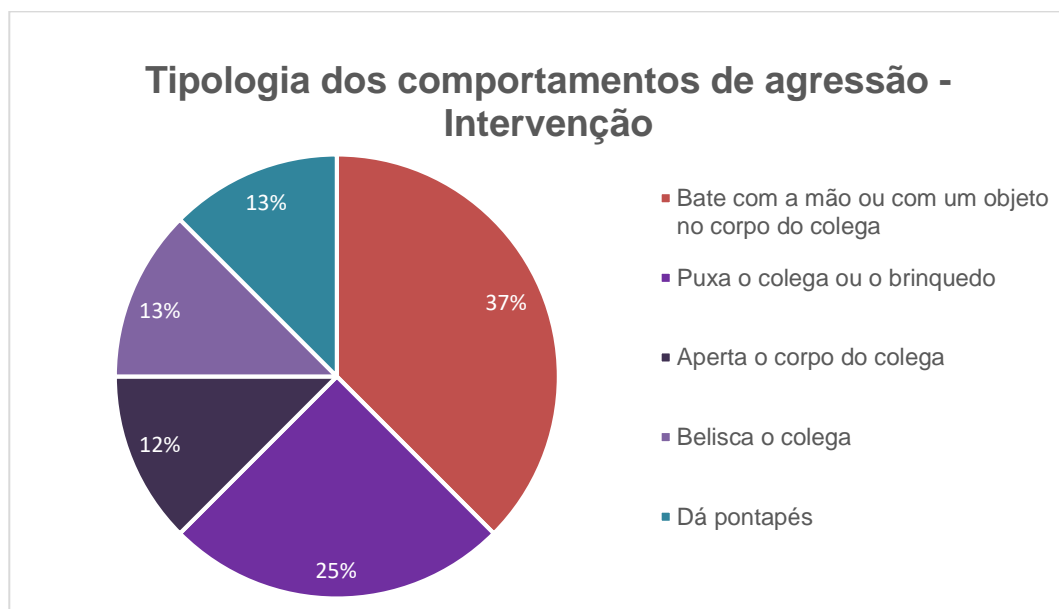





Fim

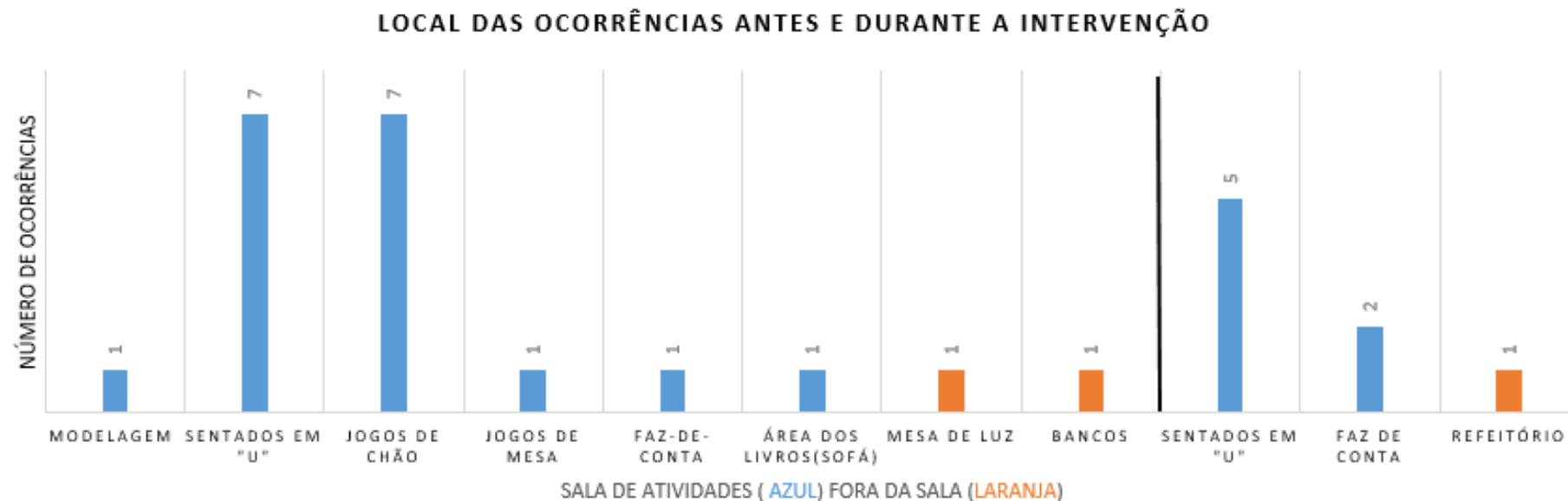


## Anexo Y: Tipologia dos comportamentos de agressão durante a intervenção



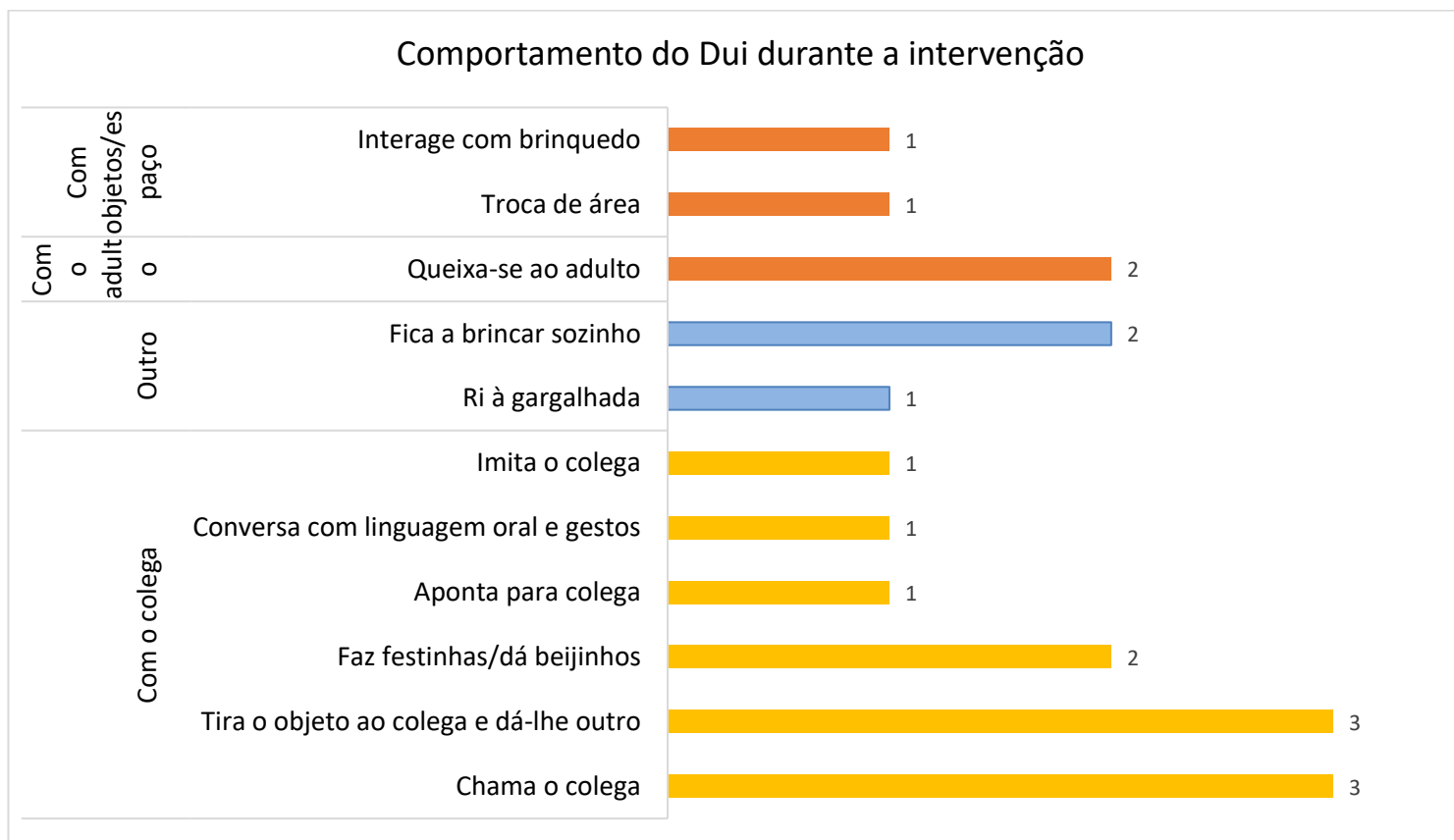
*Nota:* Dados recolhidos no contexto de PPS II, 2016/2017. Elaboração própria

## Anexo Z: Local das ocorrências antes e durante a intervenção



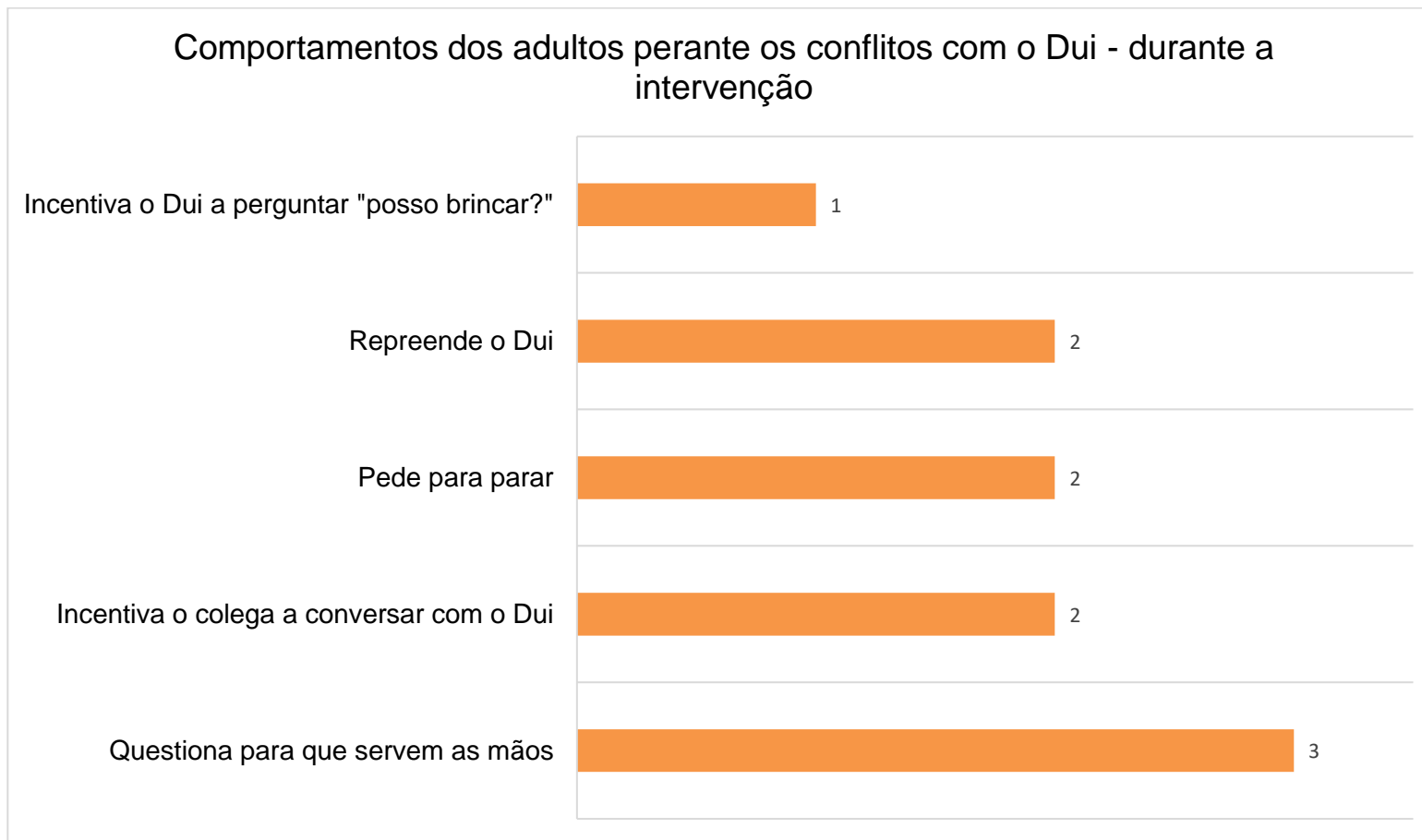
Nota: Dados recolhidos no contexto de PPS II, 2016/2017. Elaboração própria

## Anexo AA: Comportamentos do Dui durante a intervenção



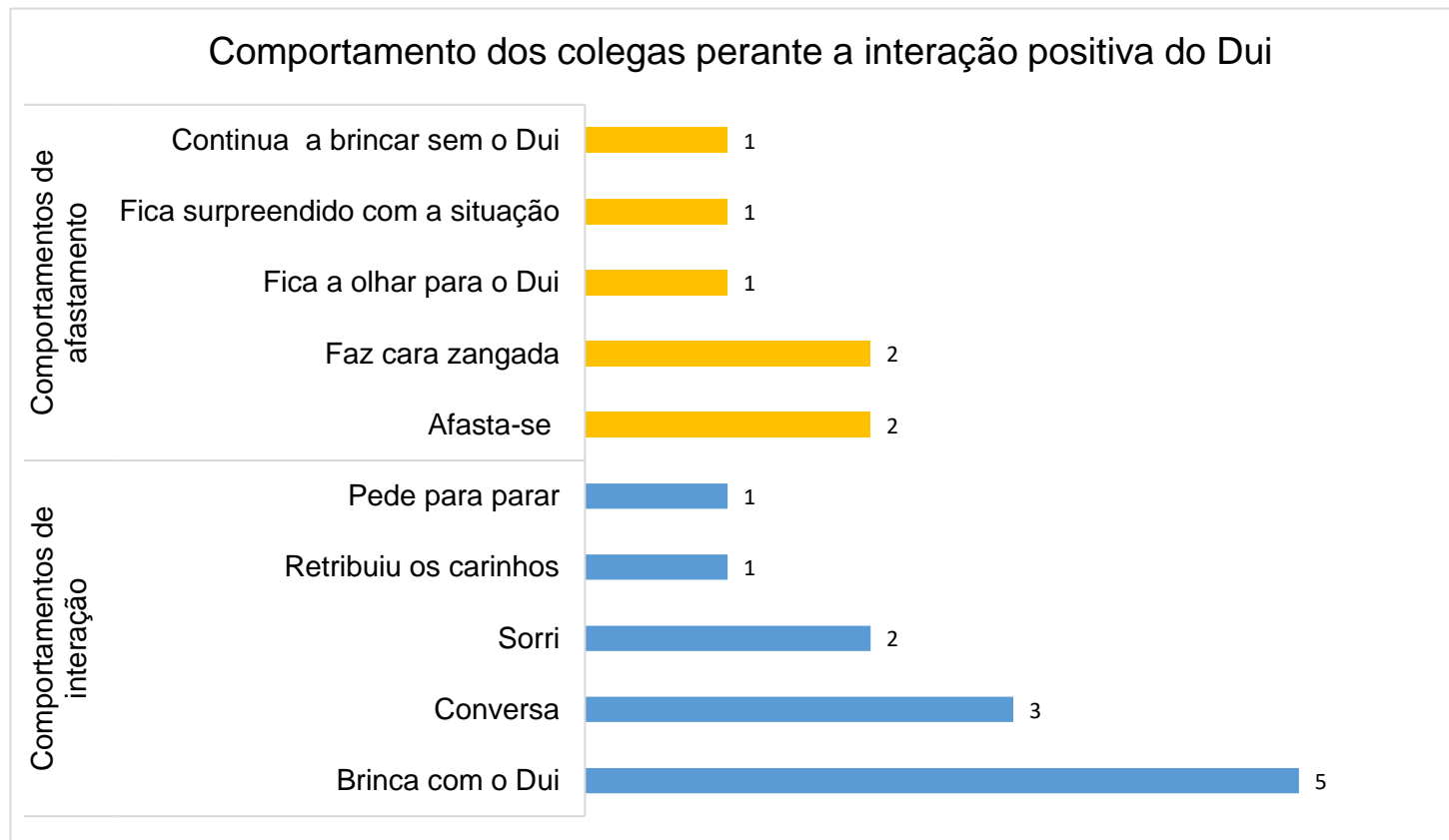
*Nota:* Dados recolhidos no contexto de PPS II, 2016/2017. Elaboração própria

## Anexo AB: Comportamentos dos adultos perante os conflitos com o Dui durante a intervenção



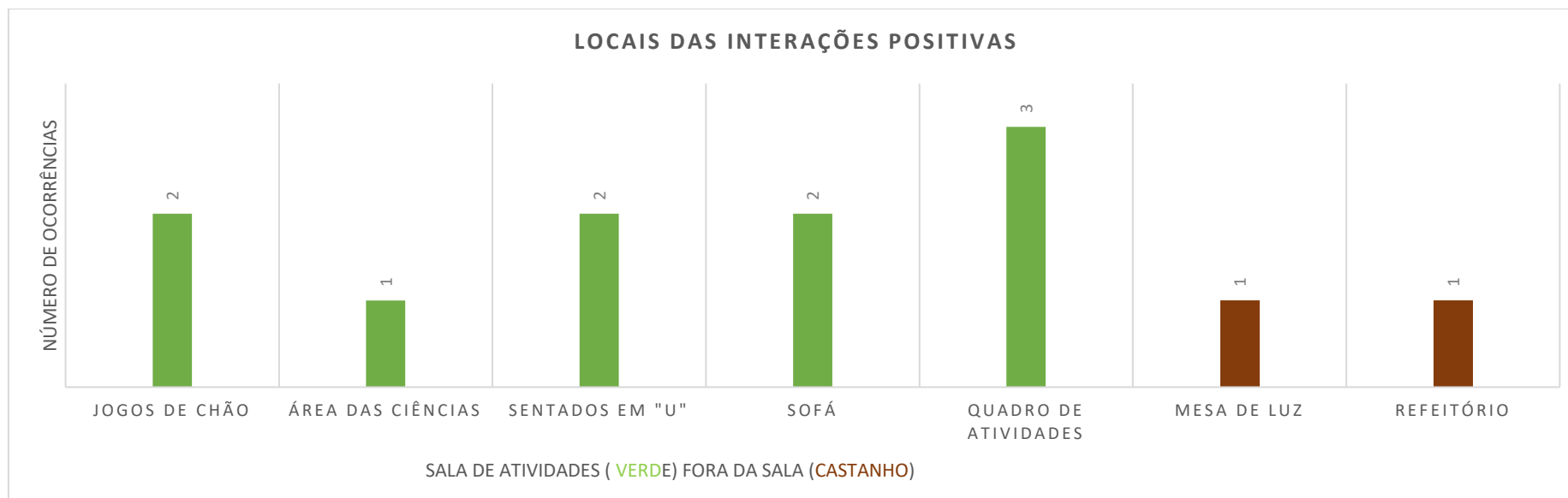
Nota:.. Dados recolhidos no contexto de PPS II, 2016/2017. Elaboração própria

## Anexo AC: Comportamentos dos colegas perante a Interação Positiva do Dui



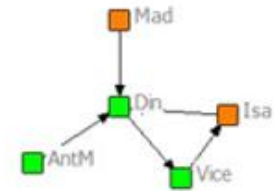
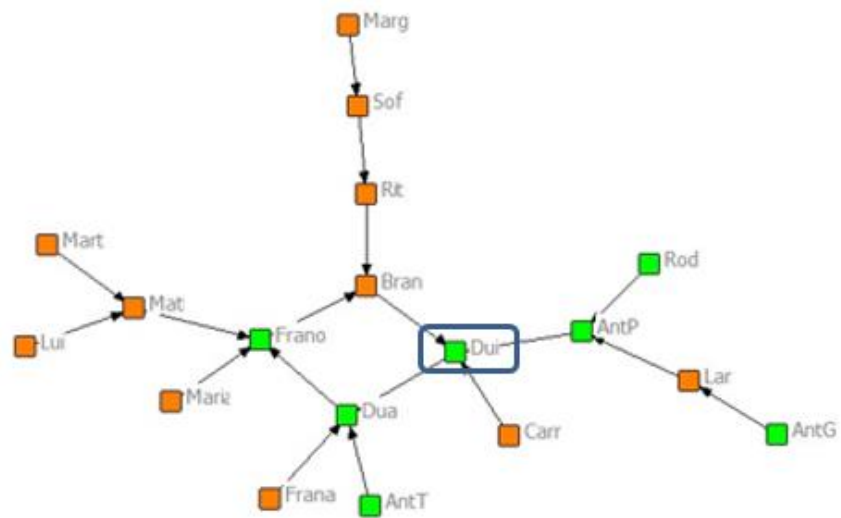
Nota: Dados recolhidos no contexto de PPS II, 2016/2017. Elaboração própria

## Anexo AD: Locais das Interações positivas.



Nota.: Dados recolhidos no contexto de PPS II, 2016/2017. Elaboração própria

## Anexo AE: Sociograma - Rejeições Sala de atividades - 2



## Anexo AF: Sociograma - Rejeições Recreio - 2

